

BEDRE SKOLE

Nr. 1 – 2015 Tidsskrift for lærere og skoleledere



Tilpasset opplæring



Tilpasset opplæring er hovedtemaet denne gangen. Ifølge Pedagogisk ordbok har det i den senere tid utviklet seg to ulike forståelser av dette begrepet. Den første er en «smal forståelse» som innebærer at

tilpasset opplæring dreier seg om konkrete tiltak og metoder i undervisningen. Den andre er en «vid forståelse» som heller ser på tilpasset opplæring som en ideologi enn som tiltak, samtidig som man tenker mer i overordnede pedagogiske begreper. Men hva er ideologien verd hvis man ikke aner hva man skal gjøre i klasse-rommet, og hva er tiltakene verd hvis man ikke kan sette dem inn i den store sammenhengen?

Etter snart 30 år med tilpasset opplæring i den norske skolen kunne man være fristet til å avskrive tilpasset opplæring som nok et honnørord. Det startet med at begrepet ble brukt som et brekkjern for å få elever med funksjonshemninger inn i vanlige klasser. «Vi har tilpasset opplæring, vi trenger ikke spesialskoler», kunne man høre på et tidspunkt hvor skolen tok inn en gruppe elever med særskilte behov, men ellers drev som før. Man hadde lagt lista så høyt at man mistet den av syne. Likevel, tilpasset opplæring er mer enn et honnørord, selv der oppe i det blå. For selv når man er usikker på hva det vil si i praksis å drive tilpasset opplæring, så er det et prinsipp som umuliggjør visse holdninger, for eksempel hevde at en elev «ikke passer inn her». Når det er dårlig mach mellom elevens behov og skolens tilbud, så er det skolen som må endre seg. Men så tilbake til spørsmålet: hvordan?

Eirik S. Jenssen og Knut Roald skriver i sin artikkel at tilpasset opplæring er et politisk prinsipp som må avklares og omsettes til praksis. Det er altså ikke snakk om to forståelsesmåter, men om forholdet mellom tanke og handling. Damsgaard og Eftedal har to artikler innenfor emnet. I den ene har de spurt lærere om hvordan de selv fortolker begrepet. I den andre trekker de begrepet ned i klasserommet, og viser hvordan tilpasset opplæring kan gi seg utslag i praktiske tiltak.

Thor-André Skrefsrud bidrar i sin artikkel til å løsrive tilpasset opplæring fra den endimensjonale aksene «sterke» og «svake» elever. Når ikke lenger én kultur kan hevde å være normen i klasserommet, så blir det tydeligere hvordan tilpasset opplæring innebærer en tilpasning mellom likeverdige elever med ulike utgangspunkt. Kirsten Palm skriver om det flerspråklige perspektivet, og Mette Bunting skriver om tilpasset opplæring som en måte å hindre frafall i videregående skole på.

Marit Semundseth tematiserer tilpasset opplæring fra en ganske ny synsvinkel, de aller yngste. Ved å skaffe seg kunnskap om hva førsteklassingene kan før de begynner på skolen, og anerkjenne denne kunnskapen, formidler skolen at den ser eleven og at det eleven allerede har lært er viktig – en tilpasset skolestart. Den første skoledagen sier læreren til eleven: «Jeg vet at du heter Maja, at du kan knyte sløyfer, at du kan mange spanske ord og har ganske god greie på sommerfugler». Hvilken fantastisk start ville ikke det være på et tolvårig løp!

Tore Bråten

4 Forgrunn

TEMA: Tilpasset opplæring

10 Tilpasset opplæring gjennom skolens profesjonsfelleskap

Eirik S. Jenssen og Knut Roald

16 Når intensjon møter virkelighet – læreres erfaring med å tilpasse opplæringen

Hilde Larsen Damsgaard og Cecilie Isaksen Eftedal

23 Hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i praksis

Hilde Larsen Damsgaard og Cecilie Isaksen Eftedal

28 Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet

Thor-André Skrefsrud

33 Flerspråklige elever og tilpasset opplæring

Kirsten Palm

39 Tilpasset opplæring på videregående nivå. Elever som aktører i eget læringsarbeid

Mette Bunting

44 Snart skolestarter

Marit Semundseth

50 Sosiale og emosjonelle kompetanser i fremtidens skole

Sven Oscar Lindbäck og Patrick Glavin

57 Hvordan føles det? Om forholdet mellom følelser og læring

Tor J. Schjelde

60 Skolens hamskifte: Nedgraderinga av læreren

Knut O. Mygland

64 Veiledning: Fra «Ja, men» til «Ja vel»

Annette Haugsgjerd

65 Forskning på tvers: Å koble elevprestasjoner og undervisning

Marte Blikstad-Balas, Kirsti Klette og Astrid Roe

68 Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva vil vi med begrepene?

Nora E. Hesby Mathé

73 Konflikt, samarbeid, tid: Hvordan gjøre Elias Rukla til en kunnskapsarbeider?

Thomas Dahl

79 Ironi i skolen og i klasserommet

Anne Birgitta Nilsen

84 Til ettertanke: Den lange veien mot en inkluderende skole

Sølvi Lillejord

87 Debatt

- Peter Arnesen: En god skole er ikke en problemfri skole
- Jan Terje Bakler: «De smarte klarer seg selv»

89 Bokomtaler



Tilpasset opplæring er tema i Bedre Skole denne gangen.



Sosiale ferdigheter må læres, da er det ikke tilstrekkelig med et ordensreglement. Se side 50



Barneskolen bør tidlig satse på kunnskap om ironi. Se side 79.

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. 2. halvår 2013 og 1. halvår 2014: 102.350. Årsabonnement 2014: Kr 380,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98,-.

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

Djupedalutvalget:

Regner med å kunne gi tusenvis av elever en bedre skolehverdag

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Utvalget som skal se på hva som må til for å bedre skolemiljøet og redusere mobbingen, vil levere sin utredning tre måneder før tiden. Leder av utvalget, fylkesmann i Aust-Agder, Øystein Djupedal, er sikker på at tiltakene man har kommet fram til, er gjennomførbare og vil ha stor effekt.

Djupedalutvalgets utredning kommer 18. mars. Kunnskapsministeren ba utvalget om å forsere arbeidet, som egentlig skulle være ferdig 1. juni. Øystein Djupedal er svært fornøyd med at han har en statsråd som ser ut til å være like engasjert i feltet og like utålmodig etter å få se resultater som ham selv.

Foreslår et nytt lovverk rundt mobbing

Det Djupedal så langt kan avsløre, er at utredningen vil konsentrere seg om de fire begrepene mobbing, krenkelseser, trakassering og diskriminering. Den vil få tittelen: «Å høre til» og vil komme med forslag til et helt nytt lovverk på området.

– Paragraf 9a i opplæringsloven vil ikke være den samme når vi er ferdige, og vi gjør også andre lovmessige



Det største problemet er voksne som ikke tar ansvar, men snur seg bort, sier Øystein Djupedal, som leder utvalget som skal finne tiltak for bedre skolemiljø og redusert mobbing.

grep som vil ha betydning, sier Djupedal.

Man kommer til å presentere en rapport på rundt 500 sider med over hundre konkrete forslag til tiltak, men samtidig legges vekt på at tiltakene skal være mulig å gjennomføre raskt og klart formidle hva som er viktigst.

– Jeg har vært så lenge i politikken at jeg vet at om man skal få gjennomslag, så må man være enige og man må prioritere, sier han. Derfor kommer vi til å foreslå sju prioriteringer og si at hvis man skal gjøre noe som

helst, så gjennomfør disse og vent med de andre. Det har vært viktig for meg at vi alle skal stå samlet bak disse forslagene, sier han.

Vil bidra til å skape trygge voksenpersoner

Hva disse tiltakene vil gå ut på, får vi bare vite i generelle ordelag: skape trygge voksenpersoner i skolen (alle voksne, ikke bare lærere) som vet hvordan de skal handle når de møter mobbing og trakassering. Man har brukt mye tid på mobbing gjennom digitale medier og ser at dette problemet er

stort, men man ønsker ikke å gå inn på noen forbudslinje overfor elevene.

– Vi mener at bruken av digitale medier i hovedsak er positiv og at det kun er i svært spesielle tilfeller man må legge begrensninger på for eksempel barns bruk av mobiltelefon utenfor timene. Vi tror heller tiltak for å hindre mobbing generelt vil bidra til å hindre digital mobbing, sier Djupedal.

Trenger ingen stortingsmelding

En NOU følges gjerne av en stortingsmelding, men Djupedal håper at man denne gangen skal kunne gjøre en vri for å få fortgang i tiltakene.

– En stortingsmelding tar lang tid, kanskje to til tre år, og det er altfor mange barn som strever og har det fælt til at vi skal vente så lenge med å sette inn tiltak. Jeg håper at kunnskapsministeren denne gangen kan sende utredningen ut på høring slik den er, og så legge lovteksten direkte fram for Stortinget. Da vil dette raskt kunne få en effekt for det praktiske liv, og jeg mener selv at denne utredningen er så godt gjennomarbeidet at dette skulle være mulig, sier Djupedal.

Implementering blir hovedutfordringen

Djupedals utålmodighet når det gjelder å sette tiltakene i verk, henger også sammen med hans klippetempo på at her har utvalget kommet fram til noe som faktisk vil virke i praksis.

– Tiltakene vi har kommet fram til, er gode, og de er basert på det man vet per i dag om mobbing og trakassering. Den største utfordringen er om vi klarer å implementere dem slik at de når ut i alle klasserom, skolegårder, gym-saler og lærerværelser. Hvis vi legger denne utredningen til grunn og klarer å sette tiltakene ut i praksis, så er jeg sikker på at vi vil kunne hjelpe tusenvis av barn, sier han.

Sverige:

Rektorer blir stresset av e-post fra foreldre



Foto: © absolutimages

Det svenske Arbetsmiljöverket har inspisert 200 skoler, både grunnskoler og videregående skoler, og funnet et relativt nytt risikoområde: En stor pågang av e-post, sms og telefoner fra foreldre og foresatte. Det er spesielt rektorene som opplever dette. Ofte har foreldrene negative synspunkter og krever umiddelbar handling. Dette tar mye tid og går ut over andre lederoppgaver. (Fra Lärarnas Nyheter)

NOU om fagskolene

Fagskoleutvalget har sett nærmere på utfordringene for fagskolene. 15. desember leverte de sine forslag i *NOU 2014:14 Fagskolen – et attraktivt utdanningsvalg*. Utvalget løfter fram følgende hovedutfordringer:

- Fagskolens uklare plass og svake status i det norske utdannings-systemet
- Arbeidslivets manglende eierskap til fagskolen
- Behov for å styrke kvaliteten i fagskoleutdanningene

- U hensiktsmessig og for svak styring av fagskolesektoren, herunder uhensiktsmessig struktur
- Utilstrekkelig finansiering gjennom et utilfredsstillende finansierings-system

I regjeringserklæringen heter det at regjeringen vil styrke fagskoleutdanningene og gjeninnføre statlig finansiering. Kunnskapsministeren tar i den forbindelse sikte på å starte arbeide med en melding til Stortinget om sektoren i løpet av 2015.

Videreutdanning for lærere

Regjeringen trapper opp satsingen på videreutdanning for lærere. 1500 nye studieplasser blir opprettet i år, og totalt kan 5050 lærere få plass på et videreutdanningstilbud fra høsten.

Flere lærere får stipend

Nytt i år er at stipendordningen, der lærerne kan søke om stipend på 100 000 kroner i tillegg til full lønn, blir utvidet med 1000 nye plasser. 1750 lærere kan dermed få stipend fra høsten.

Staten dekker 75 prosent av vikarkostnadene til videreutdanning i matematikk og naturfag, og 60 prosent av utgiftene i andre fag. I stipendordningen dekker kommunene kun reisekostnader



Foto: © Sergey Nivens

og utgifter til utstyr.

Søknadsfristen for lærere som vil ta videreutdanning skoleåret 2015/16 er 15. mars. Innen 15. april må skoleeier godkjenne eller avslå søknadene og sende dem videre til behandling hos Utdanningsdirektoratet.

Studenter med yrkeserfaring er mer tilfredse med studiet

■ AV ARNE SOLLI

Studentene ved den samlingsbaserte grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn ved Høgskolen i Hedmark er blant de studentene som er mest fornøyd med studieprogrammet sitt, også sammenlignet med studenter ved andre typer studieprogrammer, ifølge Studiebarometeret 2014.

Studentene ved den samlingsbaserte grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn ved Høgskolen i Hedmark gir høgskolen en skår på 4,6 i kategorien «Alt i alt fornøyd med studieprogrammet jeg går på», ifølge Studiebarometeret 2014: *gjennomføring og hovedtendenser*, publisert av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, NOKUT (januar 2015). En skår på 4,6 (der 5 er høyeste skår) plasserer denne utdanningen nesten på toppen når det gjelder studenttilfredshet med studieprogrammet, uavhengig av studiets art. Når det gjelder grunnskolelærerutdanningen, ligger tilfredshetsgjennomsnittet for alle studenter i landet på 3,7.

Prodekan og studieleder Elin Bakke ved den samlingsbaserte utdanningen

i Hedmark er meget godt fornøyd med resultatet, især når også de hun kaller «campusstudenter» skårer godt over gjennomsnittet, med en skår på 4,1.

– Når studentene ved det samlingsbaserte studiet skårer så høyt som 4,6, kan årsaken være at dette er litt eldre studenter som har mer livs- og yrkeserfaring enn det campusstudentene har, sier Bakke til Bedre Skole. – Men siden både samlingsbaserte studenter og campusstudenter gir så bra skår, mener jeg det må kunne knyttes til gode kvaliteter ved undervisning og veiledning for begge studentgruppene.

Livs- og yrkeserfaring er motiverende

– Mange av studentene ved det samlingsbaserte studiet har yrkeserfaring som vikarer og assistenter i skolen, og de kommer til studiet høyt motiverte. Mange velger det samlingsbaserte studiet fordi de finner det lettere å kombinere med familieliv.

– Noen av campusstudentene opplever kanskje studiet mer som en forlenget av videregående skole? antyder Bakke. Hun understreker at både det samlingsbaserte studiet og campusstudiet er heltidsstudier.

Det samlingsstudentene framhever, er at de finner studiet meget relevant, det er god sammenheng i det. De oppfatter det som faglig utfordrende, med et godt læringsmiljø.

– Studentene gir også skår godt over landsgjennomsnittet på at faglærerne gjør undervisningen engasjerende og vanskelig stoff forståelig, sier Bakke. – De mener også at studiet gir gode jobbmuligheter, og at det er meget jobbrelevant – akkurat dette poenget deles nok av lærerstudenter i allmennhet.

Jevnt høy skår

Lisa Dahl Keller ved NOKUT gir stort

sett Bakke medhold. Hun sier til Bedre Skole at den samlingsbaserte utdanningen i Hedmark skårer særlig høyt på engasjement, læringsmiljø, undervisning og veiledning. Dahl Keller har sammen med Marie-Louise Damen og Pål Bakken utarbeidet Studiebarometeret 2014.

Dahl Keller mener generell trivsel er viktig for Hedmarks høye skår. Det ser etter hennes mening ut til at samlingsstudentene er ekstra godt fornøyd med miljøet (4,1) og at de setter pris på nærhet til bymessige miljøer – det vil si Hamar.

Lærerutdanning med bachelorgrad i steinerpedagogikk ved Rudolf Steinerhøgskolen får også høy skår av studentene, ifølge Dahl Keller. På flere delmomenter skårer denne skolen bedre enn Hedmark, men sammenlagt i kategorien «Alt i alt fornøyd» får Rudolf Steinerhøgskolen en studentskår på 4,4.

Samme sammenlagtskår får *Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn med norsk* ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Ifølge Dahl Keller gir studentene imidlertid HiOA relativt dårlig skår når det gjelder kategorien «undervisning og veiledning» (3,4), og enda dårligere når det gjelder kategorien «medvirkning», som får 3,2.

Lærerstudentene blant de minst fornøyd

Selv om Høgskolen i Hedmark, Rudolf Steinerhøgskolen, HiOA, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Høgskolen i Telemark er inne på Studiebarometerets *Topp fem* når det gjelder lærerutdanningene, er lærerstudentene generelt sett ikke de mest fornøyde studentene.

Studier som sykepleierutdanning, medisinstudiet, ingeniørstudier og en rekke andre oppnår i snitt langt opp på 4-tallet i studenttilfredshet, mot grunnskolelærerstudentenes 3,7.



Foto: © contrastwerkstatt

Bruk klasseromsdialogen

Åpne spørsmål gir bedre læring

■ AV STEINAR SUND

Klasseromssamtaler er en metode med et stort læringspotensial. Derfor er det viktig at læreren er bevisst på bruken av spørsmål i klasserommet og fortrinnsvis bruker åpne spørsmål.

Dette er en av konklusjonene i Emilie Andersson-Bakkens ferske doktoravhandling. Hun har i sin doktorgradsundersøkelse spesielt sett på læreres bruk av spørsmål i klasseromsundervisningen på ungdomstrinnet i norsk og naturfag, og har kommet til sine konklusjoner ved å observere video av helklasesamtaler ved hjelp av et forhåndsutviklet kodeskjema. I stedet for å samle inn data selv har hun fått tilgang til et omfattende datamateriale hentet fra PISA+-prosjektet i disse to fagene. På den måten har hun fått tilgang til et mye større og bredere omfang av data enn hun hadde greid å samle inn på egen hånd. Arbeidet er utført innenfor doktorgradsprogrammet ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

Inviterer til diskusjoner

Åpne spørsmål er spørsmål som kan besvares på flere måter, mens lukkede spørsmål krever et spesifikt svar. Med åpne spørsmål er det mulig å legge opp til diskusjoner og drøftelser mellom læreren og elevene, samtaler som kan ha mange positive pedagogiske effekter. Andersson-Bakken viser til at forskningen har ansett åpne spørsmål som noe overveiende positivt, i motsetning til lukkede spørsmål. Av den grunn har hun sett det som viktig ikke bare å se på formen, om spørsmålene formelt sett er å betrakte som åpne, men også hvilken funksjon de

har hatt i klasseromssamtalen, om de også har fungert som åpne spørsmål i klasserommet og virkelig har invitert til diskusjoner og gode samtaler.

Resultatet av undersøkelsen viser at lærerne er flinke til å stille åpne spørsmål, men hun fant også i noen tilfeller at åpne spørsmål sett i kontekst, ikke alltid er åpne; et spørsmål kan være åpent i formen, men likevel ikke fungere slik at det åpner for diskusjon.

Et eksempel på et åpent spørsmål kan være: Hvorfor tror dere at hun jenta i boka ikke ville fortelle han om festen? Et lukket spørsmål er spørsmål som krever et bestemt svar, for eksempel: Hva er den kjemiske formelen for vann?

Åpne spørsmål som ikke åpner

Den følgende dialogen er et eksempel på at spørsmål som er åpne i formen egentlig ikke fungerer som et åpent spørsmål:

Lærer: Er dette en sånn typisk jente som skal ut med venninner på fredagskvelden eller?

Elev: Nei

Lærer: Dere er aldri misfornøyd med det dere ser i klesskapet, alt ser like pent ut hele tiden, sminken er like pen hele tiden og ... er det ikke nøye med hvordan man ser ut når man går ut da?

Elev: Nei

Lærer: Det er ikke nøye? Noen av elevene mumler og lurur på hva læreren spurte om.



Ifølge universitetslektor Emilia Andersson Bakken er norske lærere flinke til å stille åpne spørsmål, men noen spørsmål er bare tilsynelatende åpne. I virkeligheten inviterer de ikke til diskusjon og samtaler. Foto: UiO

Lærer: Litt nøye er det, er det ikke det?

Som dette utdraget viser, så stiller læreren først et åpent spørsmål, men spørsmålet er kun åpent i formen, det fungerer ikke som et åpent spørsmål i den konteksten det er stilt da læreren i dette tilfellet ikke aksepterer alle svar, men vil ha et spesifikt svar. Dette vises tydelig i lærerens siste spørsmål som blir stilt nærmest som et retorisk spørsmål.

Videre viser resultatene at ganske mange av disse åpne spørsmålene blir brukt til klasseledelse og ikke har noen direkte faglig funksjon i undervisningen. Det gjelder for eksempel spørsmål av typen: «Har alle tatt fram bøkene sine?»

Krever bevisst bruk

Likevel ser hun at undervisningsmetoden er ganske hyppig benyttet.

– Cirka 50 prosent av tiden i de timene som jeg har valgt ut, går med til helklasseundervisning, fastslår hun. Hun mener det er viktig for lærere å reflektere rundt sin egen praksis på dette

området og gjøre bruk av de mulighetene som ligger i klasseromsdialog.

– Generelt kan jeg si at det er viktig at lærerne er oppmerksomme på når og hvilken type spørsmål de stiller og hva funksjonen til spørsmålet er, sier hun.

Lærerne som inngår i hennes materiale har hun bare observert og ikke intervjuet. Derfor kan hun heller ikke si noe om hvor bevisste lærerne faktisk er på bruk av spørsmål i klasserommet.

Det finnes ifølge henne ingen mal for hvordan lærere skal håndtere klasseromsdialogen og stille sine spørsmål, men det er viktig for lærere å ha et repertoar av ulike spørsmål og

responsformer og å se an situasjonen og bruke spørsmålene bevisst ut ifra hva de faktisk ønsker å oppnå.

Hva som fungerer

Både åpne og lukkede spørsmål har en viktig funksjon i helklassesamtalen, men læreren må ha en bevissthet rundt når og hvorfor han eller hun stiller et spørsmål. Et spørsmål som «Kan noen nevne noen av Ibsens verker?» kan fungere som både et spørsmål for å vekke elevenes ferdigheter i begynnelsen av timen og som et spørsmål for å sjekke hva de har fått med seg i slutten av en time. Det samme spørsmålet kan

altså ha ulike funksjoner avhengig av konteksten det er stilt i. Dermed blir det viktig at lærerne er seg bevisst hvordan de bruker spørsmålene sine i klasserommet.

Den ferske doktoranden forteller at en helklassesamtale kan foregå på mange ulike måter.

– Hvis læreren har som mål å få frem ulike tanker og ideer hos elevene, kan det være lurt å stille flere åpne enn lukkede spørsmål, men hvis det derimot er en faglig oppsummering som er målet, er det kanskje hensiktsmessig å stille noen flere lukkede spørsmål, sier hun.

Et viktig felt internasjonalt

Professor i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo, Frøydis Hertzberg, er godt kjent med Emilia Andersson-Bakkens forskning.

Hun forteller at hennes studie går inn på et felt som er stort internasjonalt, men som vi har mindre forskning på her i landet.

Helt siden 1970-tallet, da de første engelske og amerikanske studiene ble publisert, har skoleforskere ifølge henne vært opptatt av hvordan de tradisjonelle klasseromssamtalene foregår. Grunnen er at slike samtaler har et stort læringspotensial. På sitt beste gir disse samtaler den enkelte eleven mulighet til å formulere seg med egne ord, enten det dreier seg om selvstendige meningsytringer eller svar på faglige spørsmål.

– Vi vet fra norske undersøkelser at treningen i muntlige ferdigheter ofte begrenser seg til forberedte framføringer, kanskje til og med bare én

eller to ganger i semesteret. Da er det viktig med flere arenaer, sier hun.

Hun viser til flere pedagogiske fordeler med klasseromssamtalen. Her kan det muntlige språket brukes mer eksplorerende, ved siden av at samtalen krever evne til å lytte og ta mottakerens perspektiv. Og fordi helklassesamtalen krever at eleven selv melder seg inn ved å be om ordet, er den også en trening i demokrati og medborgerskap.

Klasseromssamtalen gir god trening

Hun tror forskningen rundt dette kan tyde på at jo dyktigere læreren er til å verdsette elevenes bidrag til samtalen, jo større blir den faglige læringseffekten.

– Dersom samtalen reduseres til et ritual der læreren stiller spørsmål og elevene svarer riktig eller galt, blir ikke disse mulighetene utnyttet, sier hun. Derfor mener hun samtalen også gir trening i deltakelse og ikke



Jo dyktigere læreren er til å verdsette elevenes bidrag til samtalen, jo større blir den faglige læringseffekten, sier professor i norskdidaktikk Frøydis Hertzberg.

begrenser seg til faget. Klasseromssamtalen gir også trening i å bruke språket i spontane ytringer og elevene trenes i å formulere seg.

Hertzberg mener Bakkens studie er et viktig supplement til den internasjonale forskningen som finnes på dette området. Hun viser med sitt arbeid hvordan slike samtaler foregår i vanlige norske klasserom på ungdomstrinnet.



Til



passet



opp



læring



Tilpasset opplæring gjennom skolens profesjonsfellesskap

■ AV EIRIK S. JENSSEN OG KNUT ROALD

Tilpasset opplæring er et politisk begrep som må avklares og omsettes til praksis. Det krever at skoleledere og lærere ved den enkelte skole omformer prinsippet til pedagogiske handlinger som bidrar til å øke elevenes læringsutbytte, samtidig som man arbeider for inkludering og sosial utjevning. Denne utfordringen kan diskuteres med utgangspunkt i didaktiske begreper, spenninger og skolen som organisasjon.

Nasjonale styringsdokumenter vektlegger at tilpasset opplæring skal være et gjennomgående prinsipp i skolen, men dokumentene legger få konkrete føringer for hvordan dette skal praktiseres (St.meld. nr. 30 (2003–2004), St.meld. nr. 16 (2006–2007), Meld. St. 20 (2012–2013)). Det kan forstås som et politisk signal om at skolene må håndtere tilpasset opplæring med utgangspunkt i den lokale konteksten, samtidig som det gir rom for å vektlegge ulike sider ved og syn på opplæringen (Jenssen & Lillejord 2009). Dette krever et aktivt analyse- og utviklingsarbeid ved den enkelte skole. Hvordan forstår vi prinsippet om tilpasset opplæring ved vår skole? Hvordan kan vi best realisere prinsippet gjennom vår undervisning? Og hva innebærer dette av kontinuerlig videreutvikling i vår måte å organisere og gjennomføre læringsaktiviteter på?

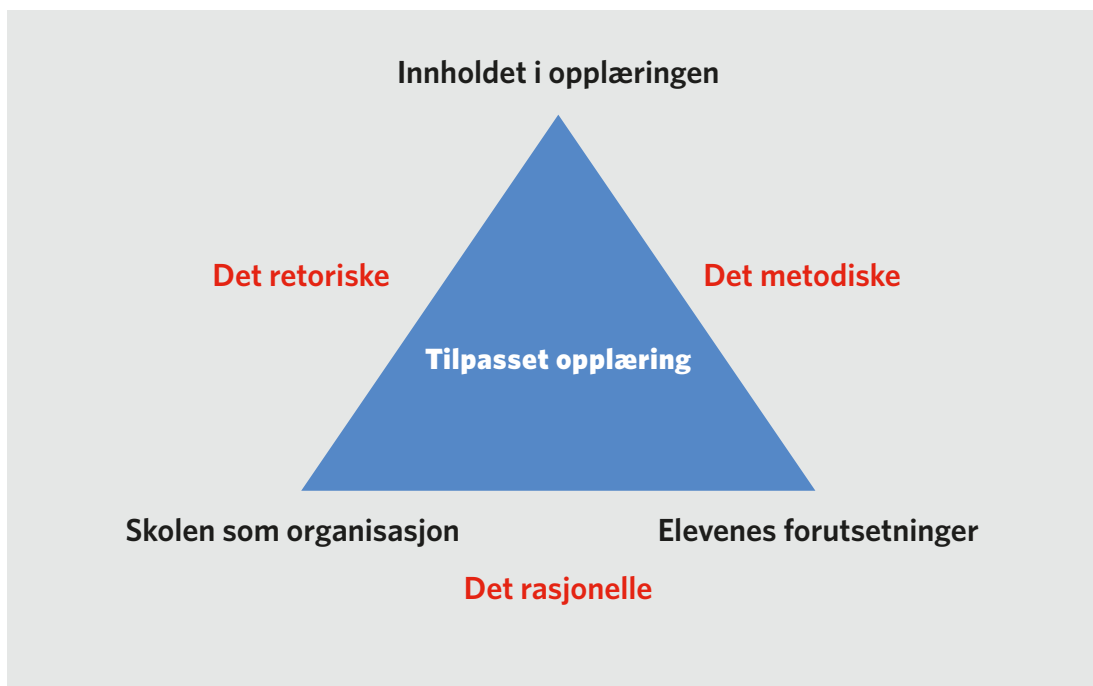
Bare gjennom kollegiale drøftinger av mål og verdier, der formålet er å finne frem til gode løsninger som hele personalet kan stille seg bak, kan en utvikle en kollektiv kultur. Tilpasset opplæring kan derfor forstås som kontinuerlig og systematisk skoleutvikling, hvor alle innsatser sees i lys av en

kollektiv forståelse av hva som fører til økt læring, og hva den skal være rettet mot.

Tilpasset opplæring kan ikke begrenses til å gjelde undervisning etter bestemte metoder eller individuelle tilpasninger i enkelte fag. Det må i tillegg legges vekt på hvordan skolen som organisasjon møter og håndterer forventningene om tilpasset opplæring. Dette innebærer å se koblingen mellom organisasjonsteoretiske perspektiver og didaktikk, og reiser spørsmål om hvordan profesjonsgruppa ved den enkelte skole metareflekterer over sine pedagogiske handlinger (Jenssen & Roald 2014).

Didaktiske kategorier

Alle sider ved undervisningen er sentrale faktorer for å utvikle en god tilpasset opplæring. Det kan være en fruktbar innfallsvinkel å ta utgangspunkt i didaktiske kategorier når kollegiet ved den enkelte skole arbeider med å videreutvikle læringsutbytte, inkludering og sosial utjevning. Tilpasset opplæring utvikles i et dynamisk spenningsfelt mellom den enkelte elevs forutsetninger, innholdet i opplæringen og skolen som organisasjon, slik figur 1 illustrerer.



Figur 1. Didaktiske kategorier og spenningsforhold i tilpasset opplæring

Elevenes forutsetninger betinges av de elevene som til enhver tid går i skolen. De kognitive og sosiale forutsetninger og den kulturelle bakgrunnen til elevene er et avgjørende grunnlag for læringsmiljøet. Det samme gjelder elevenes motivasjon, interesser og læringsorientering. Tilpasset opplæring er med andre ord i vesentlig grad avhengig av hvordan både den enkelte lærer, lærerteamene og ledelsen ved skolen arbeider for å ha beste mulig kjennskap til elevenes forutsetninger.

Innholdet i opplæringen reguleres av lov og læreplan og omfatter opplæring på en rekke områder. Dette omfatter blant annet arbeid med kompetansemål i skolefagene, men også verdier som demokratiforståelse, sosiale ferdigheter og kreativitet. Utformingen av innholdet i opplæringen er formulert slik at det gir rom for tolkninger og tilpasninger som må gjøres gjennom aktivt profesjonssamarbeid ved den enkelte skole.

Skolen som organisasjon. De fysiske og økonomiske rammene er viktige betingelser for opplæringen ved skolen. Det er likevel skolens kultur, båret av ulike aktører, som i sterkast grad avgjør hvorfor skoler er forskjellige og hvilke handlinger

som er aksepterte. De lærerforutsetningene som finnes, i form av faglig bakgrunn og evne til refleksjon og analyse, er sentrale faktorer som virker inn på læringsmiljøet. Hvordan skolen er organisert i ulike klasser, grupper og team er også avgjørende for hvordan tilpasset opplæring håndteres ved den enkelte skole.

Grunnleggende spenningsforhold

Selv om de didaktiske kategoriene ovenfor rommer viktige forutsetninger, er det likevel hovedsakelig i *prosessene* som finner sted i *spenningsfeltet* mellom disse kategoriene at skolens håndtering av tilpasset opplæring kommer til uttrykk (Biggs & Tang 2007). Vi har, med henvisning til Künzli (2000) og Gundem (2011), kalt disse spenningsfeltene for: *det relasjonelle*, *det metodiske* og *det retoriske*. Disse danner hver sin akse i den didaktiske trekanten (jf. figur 1).

Det retoriske spenningsfeltet er forholdet mellom sentral styring av innholdet i opplæringen og de forutsetninger den enkelte skole har som organisasjon. I dette spenningsfeltet etableres grunnlaget for hvordan skolen velger ut og strukturerer

innhold og læringsprinsipper i sin formidling. Det blir dermed vesentlig å ta stilling til hvordan den enkelte skole som organisasjon skal forstå og nyttiggjøre seg det lokale handlingsrommet som er gitt. Kanskje kan gruppesammensetningene gjøres på en bedre måte? Finnes det andre måter å tilpasse opplæringen på? Hvilke undervisningsmetoder egner seg for de ulike elever og elevgrupper, og hva bør styre skolens valg av disse?

Skal skolene utnytte sitt handlingsrom til å utvikle tilpasset opplæring, vil det være avhengig av aktivt kollegasamarbeid der både nye forskningsresultater og egne erfaringer legges til grunn for skjønnsmessige vurderinger i utvikling av egen undervisningspraksis. Ved den enkelte skole har skoleledere og lærere autonomi og kontrollspenn som det kan gjøres flere valg innenfor. Disse handlingsrommene griper inn i hverandre. Om arbeidet med tilpasset opplæring skal bli godt ivaretatt, må skolen kollektivt diskutere hvor grensene for lærernes autonomi går, og på hvilke områder skolens kollektivt mer entydige handlinger skal gjelde. Skolelederen har i så måte en betydelig innflytelse på utnyttelsen av de ulike handlingsrommene.

I *det relasjonelle spenningsfeltet* møtes skolesementerte og elevsentrerte ytterpunkt, både når det gjelder undervisningsform, graden av elevmedvirkning og hvordan kommunikasjonen foregår mellom lærerne og elevene. Et grunnleggende spørsmål langs denne akse er hvordan skolen som organisasjon skal møte elevenes forutsetninger i vid forstand. Et stort elevmangfold forutsetter at skolen kan møte elevene med et mangfold av tilnærmingmåter i undervisningen. Det vil kreve at skolen reflekterer over kulturbegrepet og holdninger til ulikhet. Hva innebærer det å vise respekt for kulturell identitet, språk og verdier? Hvordan kan elevene lære å respektere kulturer som er ulike ens egen? Og hva kan skolen gjøre for å skape et miljø der ulikhet får utvikle seg på en god måte? En skole som arbeider seriøst med tilpasset opplæring, må reflektere over hvordan den skal møte et kulturelt mangfold.

Hva innebærer det at en skole er flerkulturell? I diskusjoner møter vi ofte oppfatninger om at det er en skole hvor det går elever fra ulike kulturer.

Det flerkulturelle blir altså definert ved egenskapsforklaringer hos elevene. Dette synet utfordres av Kunnskapsdepartementet, som poengterer at «det ikke er slik at vi har en flerkulturell skole bare fordi det går elever med ulike etnisk bakgrunn der» (UFD 2003:9).

De nasjonale styringsdokumentene som omhandler tilpasset opplæring, vektlegger at mangfold må sees på som normaltilstanden i skolen, og ikke noe som går over eller ikke lenger gjelder dersom elever fra andre kulturer enn den norske slutter. En flerkulturell skole er snarere å forstå som en egenskap og en kvalitet ved skolen. Mangfold fordrer at en tenker bredt, og tilpasset opplæring kan ikke reduseres til å gjelde bestemte metoder i enkelte fag.

I *det metodiske spenningsfeltet* ligger møtet mellom fagenes egenart og elevenes læring. Det dreier seg om hvordan elevene skal møte innholdet i opplæringen og hvilke læringserfaringer de skal gjøre. Et kjernesporsmål langs denne akse blir hvordan skolen som organisasjon legger til rette for elevenes læring, men også hvordan elevene selv kan trekkes med i planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsprosessen.

Differensiering har historisk vært et spørsmål om i hvilken grad hensynet til fellesskapet eller til individet skal vektlegges (Telhaug 1994). I norsk skole var det en periode vanlig å finne organisatoriske løsninger på utfordringen ved å legge til rette for elever med stor faglig spredning i samme skole. Det innebar vanligvis en fysisk gruppering av elever i mer homogene grupper, gjerne etter faglig nivå. Selv om dette i prinsippet er lovstridig på permanent basis, tar enkelte fortsatt til orde for at nivådeling er en god måte for å gjennomføre tilpasset opplæring på.

Pedagogisk differensiering kan håndteres på mange forskjellige måter. I senere år er sporvalg blitt en utbredt tilnærming. Det innebærer at læreren lager ulike oppgavesett til ulike elevgrupper hvor det varieres i vanskegrad og arbeidsmengde. I tillegg har flere lærebøker etter hvert oppgaver med ulike vanskegrad som gjør det enklere for lærer og elev å finne riktige oppgaver. Siktemålet for pedagogisk differensiering er å arbeide

med oppgaver hvor en får passende utfordringer uansett ferdighetsnivå, enten en kaller det mest-ringsfølelse eller å være i flytsonen. Den didaktiske utfordringen er å skape læringssituasjoner hvor det er stort samsvar mellom ferdigheter og utfor-dringer, slik at en må strekke seg til sitt ytterste for å mestre.

Hvordan skolen legger opp tilbakemeldinger på elevarbeid, er sentralt for å utvikle god tilpasset opplæring. Om vurderingen skal bygge opp under en tilpasset opplæring, må den være av en slik ka-rakter at den gir motivasjon og mestringstro. På barnetrinnet har det utviklet seg en praksis med å dele graden av måloppnåelse inn i *lav, middels* og *høy* grad av måloppnåelse. Det er da vesentlig at profesjonsgruppa legger grundig faglig skjønn i utforming av kriteriene for de ulike kategoriene. Innebærer lav måloppnåelse at eleven mestrer noe eller at eleven mangler noe? Dersom kriteriene for måloppnåelse tar utgangspunkt i mangler og svakheter i stedet for hva en mestrer på ulike nivå, er det lett for at vurderingen gjør det samme (Dale 2008). Måten vurderingen kommuniseres på, har betydning for om den virker læringsfrem-mende eller ikke. En fremovermelding som tar utgangspunkt i tidligere prestasjoner og ser disse i forhold til læringsmålene for kommende periode, vil fungere bedre som tilpasset vurdering enn for eksempel en vurdering basert på grupperelaterte kriterier. Det kreves at læreren kjenner elevene og vet hvem som vil ha størst nytte av ulike typer tilbakemeldinger (Hattie & Timperley 2007).

Ikke minst vil lærerens styring av dialogen i klasserommet være viktig for elevenes mestrings-motivasjon (Hundeide 2001). Gjennom klasse-romsdialogen påvirker og bestemmer læreren hvem som får svare, hvem som er aktive eller forblir passive, hvilke svar som blir kommen-tert og verdsatt. Læreren kan også nonverbalt, gjennom blikk, nikk, smil og lignende, vise om et svar er verdsatt eller ignorert. Også gjennom å stille autentiske og åpne spørsmål som krever tenking og fundering, kan læreren få informasjon om elevenes forståelse og hjelpe dem til å bygge sammenheng mellom gammel og ny kunnskap.

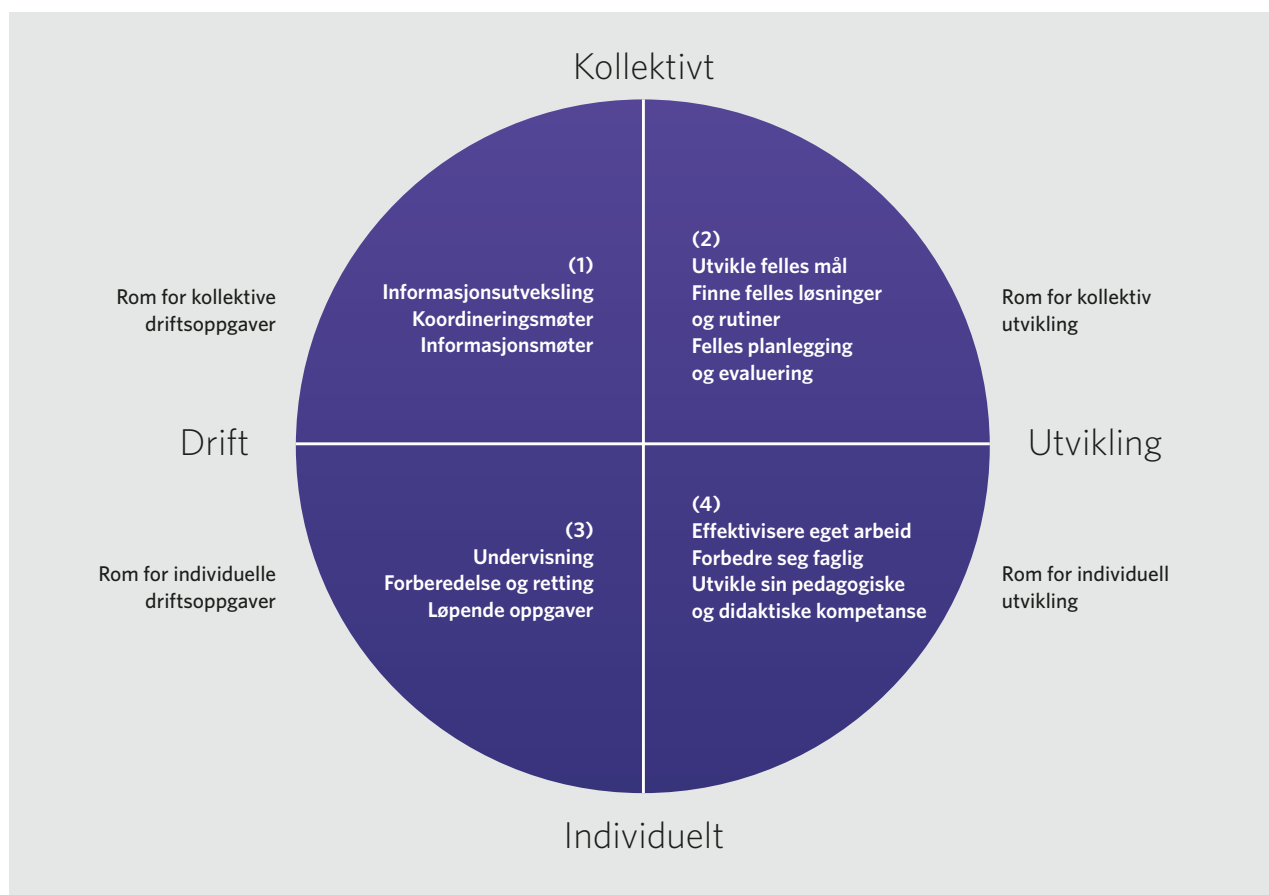
Profesjonsutvikling gjennom arbeidsfellesskap

Spenningsforholdene langs de retoriske, relasjo-nelle og metodiske aksene i skolenes læringsar-beid krever et aktivt kollegabasert analyse- og ut-viklingsarbeid ved den enkelte skole. Utvikling av tilpasset opplæring blir dermed i vesentlig grad et spørsmål om kollegabasert profesjonsutvikling ved den enkelte skole. Skolelederne og lærerne må se dette som utfordrende organisasjonslæring med sikte på å videreutvikle både den enkeltes og hele skolens profesjonelle kapasitet (Bunting 2014; Hargreaves & Fullan 2012; Roald 2012).

Selv om både forskningsbasert kunnskap og kvantitative målinger av elevenes læringsresulta-ter har verdi for kvalitetsutvikling i skolen, synes utøving av profesjonelt skjønn å være avgjørende for hvordan en lykkes i å omforme prinsippet om tilpasset opplæring til praksis på den enkelte skole (Bunting 2014; Grimen & Molander 2008). Et slikt resonnement understøttes av McKinsey & Company's *How the world's most improved school systems keep getting better* (Mourshed, Chijioke & Barber 2010). Her analyseres skolesystemer som i siste tiårsperiode har hatt *avgrenset, god og svært god* utviklingsevne og faglig fremgang, og hvilke forhold som i sterkest grad synes å gi forbedringer (figur 2):

Forbedringsnivå	Kjennetegn
<i>Poor to Fair</i>	Vektlegging av grunnleggende ferdigheter gjennom intervensjoner og støtte til lærerne
<i>Fair to Good</i>	Vektlegging av systemstøtte til lærerne gjennom læreplanutvikling, systematisk kvalitetsvurdering, samt organisatorisk og økonomisk støtte
<i>Good to Great</i>	Vektlegging av profesjonsutvikling av lærerne og skolelederne
<i>Great to Excellent</i>	Vektlegging av profesjonsbyggende kulturer, lærende fellesskap og innovasjon

Figur 2. Skolesystemers utviklingsevne



Figur 3. Et utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens 2010:136).

Det er grunn til å merke seg hvor vesentlig satsingen på lærerprofesjonen synes å være – en profesjonsutvikling som skjer innenfor arbeidsfellesskap der det er kultur for stadig å videreutvikle et undervisningsrepertoar som kan bidra til optimalisering av både inkludering og læringsutbytte.

Tilpasset opplæring er både avhengig av stabile driftsstrukturer og dynamisk utviklingsarbeid ved den enkelte skole. Men samtidig som utvikling av handlingskompetansen er avhengig av kollektivt orientert profesjonsutvikling, skal den enkelte skoleleders og lærers autonomi og rettigheter også ivaretas. Irgens (2010) ser dette dilemmaet som både utfordrende spenninger og kreative muligheter i en skole, slik dette er vist i figur 3.

Forholdet mellom disse ulike dimensjonene kan fra et defensivt synspunkt oppfattes som komplikasjoner som gjør utvikling av tilpasset opplæring vanskelig. Fra en mer offensiv synsvinkel kan balansen mellom disse dimensjonene forstås som selve motoren i et produktivt samarbeid mellom skolens ledelse og profesjonsgruppen. Ensidig drift- og individfokus vil kunne gi et reaktivt samarbeid som i hovedsak er preget av brannslukking og ad-hoc løsninger, mens et ensidig utviklings- og kollektivt fokus kan blende for det å avklare og sikre daglige driftsforhold som er viktige.

Lærerens profesjonsidentitet er tradisjonelt knyttet til rom 4 i modellen til Irgens, individuelle driftsoppgaver i nær tilknytning til den daglige undervisningen. Irgens argumenterer for at dette

ikke er tilstrekkelig for å opprettholde og videreutvikle kvalitet i skolen. Det fører til en skole med kortsiktige driftsperspektiv. Rom 3 karakteriserer en skole der den enkelte lærer har anledning til å arbeide med egen utvikling. Men om en lærer bedrer sin individuelle kompetanse, vil det ikke være nok til å skape et godt læringsmiljø som krever kollegiale avklaringer av felles mål, samhandlingsregler og rutiner. Det er gjennom kollektive driftsoppgaver (rom 1) og kollektiv utvikling (rom 2) en kan utvikle en god skoleorganisasjon som understøtter kvalitetsutvikling av undervisning og læring (Irgens 2010).

Aktiv utvikling av skolen er avhengig av sterke samhandlingsmønstre mellom alle parter (Roald 2012). Det innebærer at skoleledere i stedet for målrasjonell og instrumentell styringslogikk legger vekt på å bygge opp og inngå i utforskende møter mellom lærere, elever, foreldre og lokalmiljø (Wenger 2004). Slike utforskende møter har som overordnet mål å finne grunnleggende mønstre i skolens utfordringer og arbeidsprosesser. Gjennom samhandlingsprosesser kan en da etablere dypere forståelse for ulike sider ved tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap. Det er ikke individer som skal inkluderes, men skolen og læringsmiljøet som skal bli mer inkluderende. Dette synes best å skje gjennom prosesser hvor elevene, foreldrene, lærerne, skoleledelsen er i aktivt samspill med hverandre og med skolens omgivelser (Jenssen & Roald 2014).

LITTERATUR

- BIGGS, J. & TANG, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (3. utg.). Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- BUNTING, M. (Red.) (2014). *Tilpasset opplæring: fra forskning til praksis*. Oslo: Cappelen Damm Forlag.
- DALE, E.L. (2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- GRIMEN, H. & MOLANDER, A. (2008). Profesjon og skjønn. I: A. Molander & L.I. Terum, (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- GUNDEM, B.B. (2011). *Europeisk didaktikk: tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. London: Routledge.
- HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77(1), 81–112.
- HUNDEIDE, K. (2001). Det intersubjektive rommet. I: O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 151–172). Oslo: Abstrakt forlag.
- IRGENS, E.J. (2010). Rom for arbeid: lederen som konstruktør av den gode skole. I: R.A. Andreassen, E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 125–145). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- JENSSEN, E.S. (2012). *Tilpasset opplæring i norsk skole: politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*. Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.). Bergen: Universitetet i Bergen.
- JENSSEN, E.S. & LILLEJORD, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge* [Online] 3:1. Tilgjengelig på: <<http://adno.no/index.php/adno/article/view/99/131>> Nedlastet <24.11.2009>.
- JENSSEN, E.S. & ROALD, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KÜNZLI, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Inter-course, and of Experience. I: I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 41–54). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- MELD. ST. 20 (2012–2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- MOURSHED, M., CHIJIJOKE, C. & BARBER, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. New York McKinsey & Company.
- ROALD, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.). Bergen: Universitetet i Bergen.
- ROALD, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- ST.MELD. NR. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings og forskningsdepartement.
- ST.MELD. NR. 16 (2006–2007). – *og ingen sto igjen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- TELHAUG, A.O. (1994). *Norsk skoleutvikling etter 1945: utdanningspolitikk og skolereformer 1945–1994*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- UFD (Utdannings- og forskningsdepartementet) (2003). *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004–2009*. Oslo: UFD.
- WENGER, E. (2004). *Praksisfellesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.



Eirik S. Jenssen er førsteamanuensis (PhD) ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. Han har bakgrunn som lærer og øvingslærer i grunnskolen. Han arbeider med profesjonsfaglige problemstillinger knyttet til utdanningen av grunnskolelærere. De siste årene har hans forsknings- og undervisningsområde vært knyttet til lærerrollen, rektorrollen, læring og tilpasset opplæring.

Artikkelforfatterne har nylig gitt ut boka: *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*.



Knut Roald er dosent (PhD) ved Høgskolen i Sogn og Fjordane med ledelse, kvalitetsarbeid og organisasjonslæring som forskings- og undervisningsfelt. Han har bakgrunn som rektor, kommunalsjef og leder av industrivirksomheter. Roald har også stått sentralt i organisering av utviklingsarbeid mellom kommuner, fylkeskommuner, fylkesmann og høgskoler/universitet. Han er knyttet til masterprogram i utdanningsledelse og har i flere år vært faglig ansvarlig for studietilbud innenfor den nasjonale rektorutdanningen.

Når intensjon møter virkelighet

– læreres erfaring med å tilpasse opplæringen

■ AV HILDE LARSEN DAMSGAARD OG CECILIE ISAKSEN EFTEDAL

I en serie med intervjuer uttrykker lærere at begrepet tilpasset opplæring er et vagt og lite konkret begrep. De oppfatter det som et viktig prinsipp, men samtidig krevende å få til i skolehverdagen. Lærerne mener likevel at god klasseledelse og det å utnytte mulighetene som ligger i systematisk vurderingsarbeid, kan gjøre tilpasset opplæring mulig, også innenfor begrensede rammer.

Det forskes mye på skolen. Vi har kunnskap om norsk skole sammenlignet med skoler i andre land. Vi kan følge med på utviklingen når det gjelder skolefaglige resultater og konsekvensene av nye reformer. Gjennom omfattende metastudier vet vi hva som har størst effekt med tanke på elevenes læring (Bakken & Elstad, 2012; Grønmo et al., 2012; Hattie, 2009, 2013; Kjærnsli & Olsen, 2013). Vi vet også noe om skolen som arbeidsplass (Damsgaard, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2012, 2014; Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009). Men kanskje vet vi likevel ikke nok om hva lærere selv mener om sentrale skole spørsmål, hva de erfarer i skolehverdagen og hvordan skolens utfordringer og muligheter ser ut for dem som har sitt daglige virke der (Hargreaves, 1996).

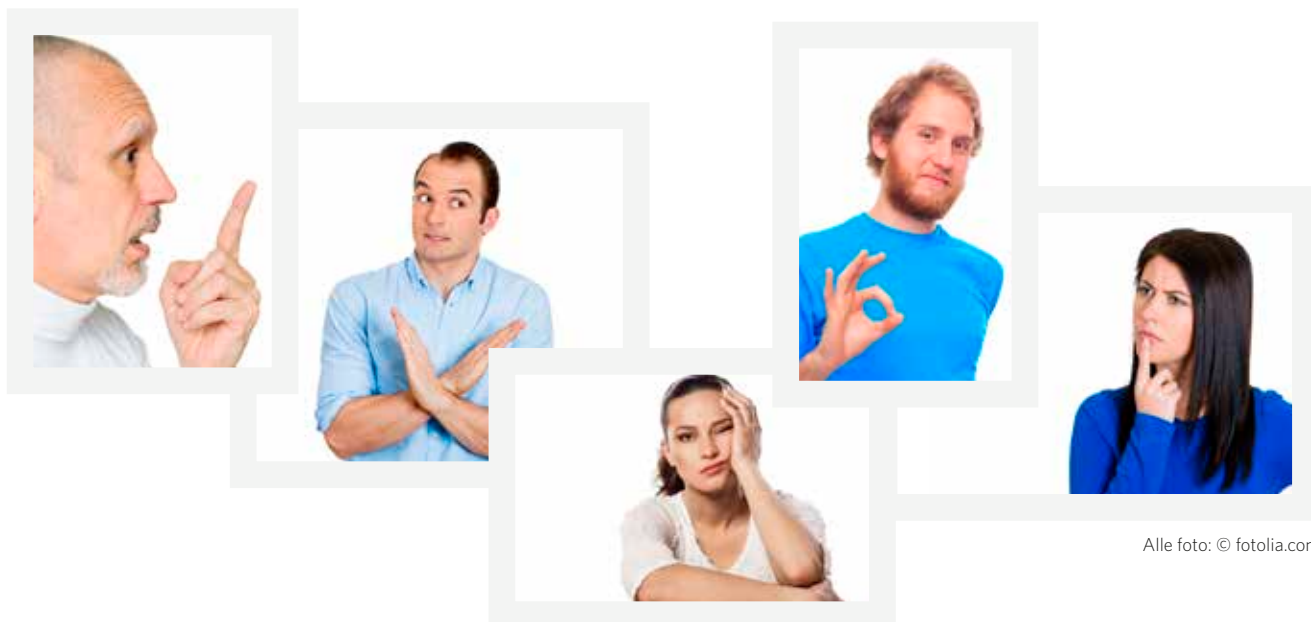
Når tilpasset opplæring er på dagsorden, er det derfor viktig å involvere lærere. Det er de som i praksis må realisere velferdsstatens ambisiøse skolepolitikk. Studien *Tilpasset opplæring i praksis*, som denne artikkelen bygger på, tar nettopp utgangspunkt i læreres synspunkter og erfaringer. I denne studien, som heretter vil bli omtalt som vår studie, er 23 lærere i grunnskolen og videregående

skole intervjuet (Damsgaard & Eftedal, 2014a, 2014b). Gjennom intervjuene tegnes et bilde av tilpasset opplæring som et viktig, men krevende prinsipp å ivareta i skolehverdagen. At det er *krevende* betyr imidlertid ikke at det er *umulig* å få det til. Lærerne i vår studie ser mange muligheter for tilpasset opplæring også innenfor begrensede rammer. Arbeidet med å tilpasse opplæringen er følgelig sammensatt.

I denne artikkelen rettes søkelyset mot denne kompleksiteten. Artikkelen belyser lærernes forståelse av tilpasset opplæring, utfordringer knyttet til å realisere kravet i praksis og noen muligheter til å tilpasse opplæringen til tross for de utfordringene arbeidet byr på. Når det gjelder flere konkrete metodiske tilnærminger, viser vi til artikkelen *Hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i praksis* i dette nummeret av Bedre Skole.

Ulike tolkninger av tilpasset opplæring

Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen omtaler tilpasset opplæring som et *formål* som beskrives i opplæringsloven, som et overordnet og gjennomgående *prinsipp* som er vektlagt i ulike læreplaner og



Alle foto: © fotolia.com

gjelder all undervisning, og som et *virkemiddel* som omhandler måter å organisere og gjennomføre opplæringen på (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). En slik forståelse fremkommer også i vår studie. Lærerne ser tilpasset opplæring i nær sammenheng med at skolen skal inkludere alle, de oppfatter begrepet som et styrende prinsipp, og også som et virkemiddel med tanke på konstruktive læringsprosesser. Tilpasset opplæring knyttes hos flere til enhetsskolens grunnlag. En lærer sier: «Det handler om verdisynet, der alle er like mye verdt. Det betyr at vi må ta utgangspunkt i individene, og at de skal lære ut fra der de er.» En slik forståelse kobles til det som over tid har preget den norske velferdsstaten. En lærer uttrykker det slik:

Jeg tror det [tilpasset opplæring] stikker dypt. Kanskje helt tilbake til etter andre verdenskrig, Gerhardsen og oppbyggingen av Norge. Det er en utjevnings- og rettferdighetstanke som ligger i politikken. Det er rotfestet at barna til «hvermannsen» skal gå sammen med direktørbarna.

For at skolen reelt skal inkludere alle elever, er det, slik flere av lærerne ser det, nødvendig at det legges til rette for ulike måter å lære på. En av lærerne uttrykker det andre også konkluderer med: «Elever er forskjellige og lærer på forskjellige måter. Det må man ta hensyn til.»

I tillegg til at tilpasset opplæring kan knyttes til inkludering, sosial utjevning og likeverd, mener flere av lærerne at det å tilpasse opplæringen må

ses i sammenheng med elevenes grunnleggende behov for å mestre. En lærer uttrykker det slik:

Alle elever skal komme inn i læringsrommet sitt og bli presentert lærestoff sånn at de kan mestre. De skal gå ut og føle at de har lært noe. Det er det det må handle om. Elevene må få styrket den typen selvfølelse, den følelsen av at de har noe her å gjøre.

Med et slikt utgangspunkt blir tilpasset opplæring forstått som en selvfølge og som noe som er avgjørende for elevenes opplevelse av både mening og tilhørighet. Samtidig er tilpasningen avgjørende for læring. Tilpasset opplæring knyttes følgelig ikke bare til elevenes rett til å være en del av en skole for alle, men til å lære ut fra egne forutsetninger (Berg & Nes, 2007). Det handler som en av lærerne uttrykker det, om å «få eleven til å bli det beste eleven kan bli». Videre sier hun: «Det er overskriften min i hverdagen, og så er det hva jeg kan gjøre som lærer for å få den utviklingen.»

At tilpasset opplæring er hjemlet i opplæringsloven og er å forstå som en forpliktelse for lærere, kommer også frem hos informantene. Noen understreker at man som lærer ikke kan velge å la være å tilpasse opplæringen. Oppsummert kan man derfor si at lærerne beskriver tilpasset opplæring som et prinsipp som er både viktig og forpliktende. Samtidig er det utfordrende å realisere kravet i praksis.

En smal og en bred forståelse

Flere av lærerne i vår studie mener at tilpasset opplæring er et vagt og lite konkret begrep. Det gjør det vanskelig å omsette prinsippet til praktisk handling. Det kan dermed lett oppfattes som uto-pisk, lite styrende for praksis og som noe som kan gi lærere en opplevelse av ikke å strekke til. Eller som en av lærerne sier det: «Jeg tror det blir en sekk med steiner som mange lærere føler de har på ryggen og som de føler de ikke mestrer.». En slik opplevelse knyttes blant annet til at flere assosierer det å tilpasse opplæringen med et krav om at alle elever skal ha sitt eget opplegg. Dette kan ses i sammenheng med en smal, individualistisk forståelse av tilpasset opplæring. Innenfor en slik forståelse legges det vekt på konkrete individrettede tiltak og metoder som kan iverksettes og registreres. I sin ytterste konsekvens kan da tilpasset opplæring oppfattes som det samme som at alle elever skal ha sitt eget undervisningsopplegg (Bachmann & Haug, 2006; Jensen, 2009; Overland & Nordahl, 2013).

I *Melding til Stortinget nr. 18, Læring og fellesskap*, presiseres det imidlertid at en slik forståelse er for snever:

Fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering (Meld. st. 18 2010-2011, 2011, s. 9).

En slik tilnærming kan ses i lys av en bred forståelse. Tilpasset opplæring er da å forstå som «en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der.» (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Det å tilpasse opplæringen handler følgelig ikke bare om konkret organisering eller gjennomføring av undervisningen, det handler ikke primært om å iverksette tiltak overfor enkelte elever og kan heller ikke ses som noe som kommer i tillegg til annen virksomhet i skolen. Tilpasningen må snarere ses som en

forutsetning for og som en del av alt det arbeidet læreren gjør, og som nært knyttet til strategisk og systematisk arbeid med ulike elementer som kan skape god skolekvalitet. Dette er et anliggende for ulike aktører i skolen, og det inngår som et felles ansvar for hele skolemiljøet. Men i praksis blir det slik i skolen. Likevel blir det, slik flere av lærerne i vår studie ser det, ofte opp til hver enkelt lærer å finne ut hvordan tilpasset opplæring skal realiseres i «eget» klasserom.

Ressurser og tidstyver

Dette kan være utfordrende for lærerne, både fordi de blir alene om ansvaret og fordi det gir rom for stor grad av det som kan omtales som privatpraksis. I tillegg beskriver informantene utfordringer knyttet til skolens rammer og tidsbruk.

Store klasser med elever med ulike behov kan gjøre det vanskelig å tilpasse opplæringen. Det at man ofte er alene i klassen med mange elever, beskrives hos flere som et hinder med tanke på tilrettelegging av undervisningen. Skolens rammer og knappe ressurser kan derfor være med på å skape et gap mellom intensjon og virkelighet når det gjelder tilpasset opplæring. Det er imidlertid også noen lærere som mener at mangel på ressurser lett kan bli brukt som en unnskyldning for ikke å tilpasse opplæringen. De mener at tendensen til å fortsette som man alltid har gjort med mye lærerdominert og monologisk undervisning og med lærebøker som styrende for undervisningen, er et større problem. For dem er det ikke nødvendigvis noen løsning at skolen tilføres flere ressurser hvis de brukes til å opprettholde det de beskriver som en lite hensiktsmessig praksis. De mener at man også må se på hva lærerne gjør og hvordan de tilgjengelige ressursene benyttes.

Lærerne i vår studie synes også at de bruker unødige mye tid på møter og mener at dette er en «tidstyv» som «stjeler» tid fra pedagogisk tilrettelegging og oppfølging. De er kritiske til møter som i liten grad bidrar til utvikling av læringspraksisen. En lærer oppsummerer det mange andre også er opptatt av: «Vi setter av mye tid til praktisk-organisatoriske møter. Ofte er det organisatorisk planlegging eller diskusjoner om praktiske ting. Det er mer fruktbart å snakke om læringen.»

Flere av lærerne sier at de vil bruke mer tid

på forberedelse og etterarbeid og på å planlegge undervisningsopplegg som gir rom for variasjon og ulike arbeidsformer. Dessuten vil de at felles møtetid skal ha et mer faglig relevant innhold. Når rommet til slike møter begrenses, kan det bli en utfordring med tanke på å tilpasse opplæringen.

Noen er også opptatt av at en del pålagt dokumentasjon tar mye tid som de heller ville brukt på å tilrettelegge opplæringen. De er derfor kritiske til den økte byråkratiseringen fordi den reduserer tiden til det de oppfatter som lærerens primær oppgaver. Samtidig ser noen pålagt dokumentasjon knyttet til for eksempel kartlegging og vurdering, som en forutsetning for god opplæring. Følgelig blir det ikke hensiktsmessig å se på slik virksomhet som adskilt fra det å tilpasse opplæringen, men snarere som et grunnlag for tilpasningen. Det samme gjelder bevisst arbeid med klasseledelse.

I det følgende konkretiserer vi noen muligheter for å tilpasse opplæringen knyttet til klasseledelse og vurdering. For en mer helhetlig fremstilling viser vi til bøkene ... *men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen* og ... *men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i videregående skole* (Damsgaard & Eftedal, 2014a, 2014b).

Klasseledelse

Samlet sett knyttes klasseledelse ofte til det å skape et positivt klima i klassen, sørge for god arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats (Overland & Nordahl, 2013). I Stortingsmelding nr. 22 *Motivasjon – Mestring – Muligheter* beskrives lærerens arbeid som leder av klassen som den enkeltfaktoren som er av størst betydning for læringsmiljøet i en klasse. Her understrekes det også at klasseledelse er avgjørende for å få en variert og relevant opplæring (St.meld. nr. 22 2010–2011, 2011). Terje Ogden definerer klasseledelse som «lærers kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene» (Ogden, 2012, s. 17). Dette forutsetter en aktiv og styrende lærer som leder elevene i læringsarbeidet og samtidig anerkjenner at elevene må være aktive aktører i sin egen læring. Klasseledelse kan følgelig også knyttes til elevorientering og til aktivitetsstyrte og demokratiske

læringsfellesskap der elevene i stor grad inviteres til å påvirke sin egen lærings situasjon. Innenfor en slik forståelse av klasseledelse er læreren opptatt av å forklare elevene hva som skal læres og hvorfor det skal læres, slik at elevene opplever fagene og deres tematikk som relevant. Denne tilnærmingen legger også vekt på arbeidsformer som gir rom for variasjon: Elevene jobber i forskjellig tempo og med lærestoff av varierende vanskegrad. På den måten tas det hensyn til deres forutsetninger og interesser (Ogden, 2012; Overland & Nordahl, 2013). Følgelig er klasseledelse nært knyttet til realisering av tilpasset opplæring. Når lærerne i vår studie snakker om arbeidet i klasserommet, konkretiserer de klasseledelse og tilpasset opplæring i praksis.

Struktur, elevdeltakelse og variasjon er elementer som preger lærernes fortellinger. Noen er spesielt opptatt av hvordan timer startes. De legger vekt på å skape god struktur ved å tydeliggjøre for elevene hva som er målet for arbeidet, slik at de vet hva de skal jobbe med og hvorfor. I dette ligger også en bevisstgjøring om at målene kan nås på ulike måter og at arbeidet kan foregå i ulikt tempo. Samtidig legger de vekt på å engasjere elevene allerede i oppstarten av arbeidet. Ved å være bevisst på bruk av «igangsettere» erfarer flere av lærerne at de får mange elever med seg. Slike igangsettere kan for eksempel være en historie, et bilde eller et filmkutt, en gjenstand, et medieoppslag, et lyd-kutt eller lignende. Gjennom å appellere til ulike sanser kan elevene inspireres og lære på forskjellige måter. Istedenfor å starte opp et arbeid med å stille faktaspørsmål som kanskje bare noen få elever kan svare på, velger noen også å stille spørsmål som er slik at alle elevene kan delta gjennom å undre seg, diskutere seg imellom og reflektere sammen med læreren. I slike fellessamtaler betraktes også «gale» svar som kjærkomne for læringsfellesskapet fordi de gir mulighet til å undre seg, undersøke mer og lære noe nytt. Eller som Hattie uttrykker det: «Feil er spennende, fordi de indikerer spenning mellom det vi vet *nå*, og det vi *kan* vite. Feil er tegn på mulighet til å lære, og de bør ønskes velkommen» (Hattie, 2013, s. 180). Gjennom åpenhet for ulike typer spørsmål er det, slik flere av lærerne i vår studie ser det, lettere å få alle elevene til å delta ut fra sine forutsetninger.

Læreren kan også skape lyst til å lære gjennom selv å være historieforteller og trekke inn eksempler som elevene kan kjenne seg igjen i eller bruke elevenes interesser som en del av undervisningen. Gjennom variert formidling gis samme muligheter. En av lærerne i vår studie sier det slik: «Jeg har med det meste når jeg presenterer. Jeg bruker min egen stemme og kropp når jeg presenterer, jeg bruker gjerne også film eller TV-snutter, eller bilder, noe de har sett. Jeg dramatiserer en del.» En annen er også opptatt av å visualisere. Samtidig ber hun ofte elevene om å ta notater. Dette kan de gjøre på den måten som passer dem best, fordi de over tid har fått erfaring med ulike studieteknikker som kan anvendes også til å strukturere fagstoff som elevene presenteres for. Ved å bruke elevene som læringspartnere for hverandre, erfarer flere av lærerne i vår studie også at elevene blir mer aktive, og at systematisk samarbeid elevene imellom også kan gi rom for tilpasset opplæring preget av tilpassede utfordringer.

Felles for disse tilnærmingene er at de er basert på bevisste valg fra lærernes side. Valgene er knyttet til at læreren som leder av klassen ønsker å inkludere alle, legge til rette for at elevene kan tilegne seg lærestoff på ulike måter og være aktive og bidra ut fra egne forutsetninger. Slik kan læreren være med på å skape gode læringsmiljøer med rom for ulikhet.

Gjennom tydelig klasseledelse jobber følgelig lærerne med å tilpasse opplæringen – ikke ved hjelp av én bestemt metode, men snarere gjennom variasjon og elevdeltakelse innenfor lærerstyrte rammer. Denne tilpasningen er ikke noe som kommer i tillegg til alt det andre arbeidet. Slik forstått blir tilpasset opplæring gjort mulig ved at den inngår som en del av den profesjonelle klasseledelsen. På samme måte kan vurderingsarbeidet også ses som et ledd i å tilpasse opplæringen.

Vurdering for læring

Systematisk vurderingsarbeid med vekt på den formative vurderingen, den som peker fremover mot videre læring, er et eksempel på at det både er mulig og hensiktsmessig også med individrettet tilpasset opplæring.

Tradisjonelt har skolen konsentrert vurdering om sluttprodukter, såkalt summativ vurdering. Vurderingene har ofte pekt bakover på arbeid som

allerede er tilbakelagt, og i liten grad fremover på videre læring (Engh, 2009, 2011; Slemmen, 2008). Men, forskrift til opplæringsloven fra 2006 flyttes fokus. Nå legges det vekt på at elevene i tillegg til å få vurdert sin kompetanse når et fag avsluttes, også skal få vurderinger underveis i et arbeid slik at de kan bruke vurderingene videre i læringsarbeidet (Forskrift til opplæringslova, 2006). Det gir mange muligheter til individrettet tilpasning. En av lærerne i vår studie mener at pålegget om underveisvurdering er «det beste som har skjedd skolen». Hun understreker at hver enkelt elev gjennom lærerens tilbakemelding både kan bli bevisst på hva han eller hun har lært og hvordan arbeidet kan videreutvikles. I vurderingsarbeidet kan læreren gi en individuell tilbakemelding til hver elev tilpasset elevens eget arbeid og nivå. Fordi underveisvurderingen er ment å peke fremover og legge til rette for videre læring, må man i denne prosessen ta hensyn til elevens forutsetninger og potensial, og man må ta utgangspunkt i elevens eget arbeid. Slik sett blir individrettet tilpasning gjort mulig. Dermed kan man, som flere av lærerne i vår studie gjør, argumentere for at det er en nær sammenheng mellom underveisvurdering og tilpasset opplæring.

For at vurdering skal inngå som en sentral del av den enkeltes læringsprosess, må lærerne ha mulighet til å bruke tid på dette arbeidet. Det fordrer en diskusjon om hvilke oppgaver som skal prioriteres, og hva felles samarbeidstid skal brukes til. Det fordrer også at lærere legger opp til prosess-orienterte arbeidsformer som innebærer hyppige tilbakemeldinger til bruk i videre arbeid. For noen vil det kanskje kreve et oppgjør med et syn på vurdering primært som noe som skal fungere som kontroll når et arbeid er avsluttet.

Viktig og krevende, mulig og givende

Som vi har pekt på i denne artikkelen, ser lærerne i vår studie tilpasset opplæring som sammensatt. Tilpasset opplæring er et *viktig* prinsipp i en skole for alle for at elevene skal utvikle seg faglig og sosialt, og for at skolen skal være et godt sted å lære og å være. Samtidig viser det seg å være *krevende* å omsette prinsippet om tilpasset opplæring til praksis. Lærere pålegges et stort ansvar og har samtidig få muligheter til å påvirke de rammene som ansvaret skal forvaltes innenfor.

LITTERATUR

- BACHMANN, K.E., & HAUG, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- BAKKEN, A., & ELSTAD, J.I. (2012). For store forventninger. Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer. *NOVA Rapport 7/12*. Oslo: NOVA.
- BERG, G.D., & NES, K. (2007). Kompetanse for tilpassa opplæring. Kva kompetanse. og kvifor? Ein introduksjon. I: G.D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 5-14). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- BJØRNSRUD, H., & NILSEN, S. (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon. I: H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s. 9-24). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- DAMSGAARD, H.L. (2013). Lærervlivskvalitet – erfaringer læreres opplevelse av skolehverdagen. *Spesialpedagogikk* (7), 54–64.
- DAMSGAARD, H.L., & EFTEDAL, C.I. (2014a). – men hvordan gjør vi det? *Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- DAMSGAARD, H.L., & EFTEDAL, C.I. (2014b). – men hvordan gjør vi det? *Tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- ENGH, K.R. (2009). Hva menes med elevvurdering? I: E. K. Høihilder (Red.), *Elevvurdering. Metoder for ungdomstrinnet og videregående opplæring* (s. 6-13). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- ENGH, K.R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- FORSKRIFT TIL OPPLÆRINGSLOVA (2006). Hentet fra <<http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>>.
- GRØNMO, L. S., ONSTAD, T., NILSEN, T., HOLE, A., ASLAKSEN, H., & BORGE, I.C. (2012). Framgang, men langt fram. Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2011. Oslo: Akademika Forlag.
- HARGREAVES, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en post-moderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HATTIE, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- JENSEN, R. (2009). Tilpasset opplæring. I: R. Svaneberg & H.P. Wille (Red.), *LÅ STÅ! Læring – på vei mot den profesjonelle lærer* (s. 197-217). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- KJÆRNSLI, M., & OLSEN, R.V. (2013). *Fortsatt en vei å gå: norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MELD. ST. 18 2010–2011 (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011/1.html?id=639488>>.
- OGDEN, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- OGDEN, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- OVERLAND, T., & NORDAHL, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring. Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SKAALVIK, E., & SKAALVIK, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKAALVIK, E., & SKAALVIK, S. (2014). Skolen som arbeidsplass. *Bedre Skole*(3), 10–15.
- SLEMMEN, T. (2008). Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og som verktøy for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(01), 14–25.
- ST.MELD. NR. 22 2010–2011 (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Hentet fra <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010-2011.html?id=641251>>.
- VIBE, N., AAMODT, P.O., & CARLSTEN, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU STEP.

Samtidig er det *mulig* å tilpasse opplæringen. Disse mulighetene kan blant annet knyttes til organiseringsformer, bevisst klasseledelse samt vurdering og variasjon i formidling og valg av arbeidsformer. Tilpasset opplæring er følgelig en naturlig del av læreres arbeid og samarbeid, og ikke en oppgave som kommer i tillegg. Det å trekke elevene med i arbeidet i større grad, byr også på muligheter når det gjelder tilpasset opplæring. En forståelse av tilpasset opplæring både som et felles skoleanliggende, som et fundament for gode læringsmiljøer og som tilrettelegging for individuelle læringsprosesser, kan være med på å skape nye mulighetsrom.

Når man som lærer klarer å møte elevene der de er, og legge til rette for at de kan utvikle sin kompetanse ut fra sine forutsetninger og sitt mestringsnivå, er det *givende* å være lærer. Samtidig kan det gi elevene en opplevelse av å ha kontroll over arbeidet og en erfaring med at arbeidet har mening. En opplæring som er tilpasset elevenes forutsetninger, er følgelig av betydning både for læreres og elevers opplevelse av kvalitet i skolen.



Hilde Larsen Damsgaard er dosent ved Høgskolen i Telemark der hun leder et masterstudium og jobber med forskning, undervisning og veiledning. Hun har også jobbet med skoleutviklingsprosjekter, som lærer og mellomleder i grunnskolen og har bl.a utgitt bøkene *Med åpne øyne – observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*, *Når hver time teller – muligheter og utfordringer i en profesjonell skole* og *Den profesjonelle lærer*.



Cecilie Isaksen Eftedal jobber med FYR-prosjektet, som er en nasjonal satsing for å få flere elever til å fullføre og bestå videregående skole. Hun er også involvert i et prosjekt i regi av Nasjonal digital læringsarena (NDLA) som handler om å dele læringsressurser på nett. Tidligere har hun jobbet med utvikling av læremidler og som lærer i grunnskolen og videregående skole.

Artikkelforfatterne har sammen nylig gitt ut bøkene: «... men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen» og «... men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i videregående skole.»



Hvordan gjør vi det?

Tilpasset opplæring i praksis

■ AV HILDE LARSEN DAMSGAARD OG CECILIE ISAKSEN EFTEDAL

Lærere får stadig beskjed om å tilpasse bedre, uten noen presis beskrivelse av hvordan dette kan gjøres. Ved å ta utgangspunkt i læreres egne erfaringer kan man finne mange muligheter for å tilpasse opplæringen. Eksempelene omhandler prosessorientert arbeid, bruk av IKT og nye varianter av tradisjonelle prøveformer.

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. Prinsippet er nedfelt i opplæringsloven paragraf 1-3, der det fremgår at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidatene» (opplæringslova, 1998). Lærere er med andre ord forpliktet til å tilpasse opplæringen. Samtidig foreligger det ingen føringer for *hvordan* undervisningen skal tilpasses.

I studien *Tilpasset opplæring i praksis*, som denne artikkelen bygger på, er 23 lærere i grunn- og videregående skole intervjuet om sitt arbeid med tilpasset opplæring i skolehverdagen. Flere av lærerne stiller nettopp spørsmål om hvordan de skal klare å tilpasse opplæringen i praksis. En av dem sier: «Man vet man skal gjøre det [tilpasse opplæringen], men hvordan er det ikke alle som er klare på». Hun sier at lærere stadig får beskjed av skoleeier om å «huske å tilpasse mer». Og så legger hun til: «Men det er ingen som sier hvordan vi skal gjøre det». En annen lærer sier at hun skulle ønske at noen kunne konkretisere og ufarliggjøre begrepet tilpasset opplæring. Når lærerne i vår studie forteller om skolehverdagen, kommer de likevel med eksempler på måter å tilpasse opplæringen på. Disse eksemplene er ikke begrenset til bruk av én bestemt metode. Tilpasningen inngår i det daglige livet i klasserommet, og den kan og må gjøres på ulike måter.

I denne artikkelen ser vi, med basis i lærernes fortellinger, nærmere på muligheter til å tilpasse

opplæringen gjennom prosessorientert arbeid, bruk av IKT og nye varianter av tradisjonelle prøveformer. Vi presenterer også konkrete eksempler på hvordan metodene kan anvendes i praksis.

Prossessorientert arbeid

I en produktorientert skolepraksis legges hovedvekten ofte på det ferdige, avsluttede produktet. Elevene jobber med produktet, og når produktet er ferdig, vurderer læreren kvaliteten på det. Kan-skje rettes det av læreren, og noen ganger av eleven, men man vender sjelden tilbake til arbeidet. Det bearbeides eller videreutvikles ikke, og man kan derfor se dette som en lineær arbeidsprosess (Hoel, 1990). I en prosessorientert tilnærming er fokuset annerledes. Der rettes oppmerksomheten i større grad mot prosessen frem mot et produkt og tilnærmingen er mer sirkulær.

Sentralt i det prosessorienterte arbeidet står prosessorientert skriving. Prossessorientert skriving er, ifølge Torlaug Løkensgard Hoel, ulike prosesser som både omfatter skriving som et redskap for tanken, sammenhengen mellom lesing og skriving og selve skriveprosessen (Hoel, 1990). Prossessorientert skriving innebærer at det skrives flere utkast avbrutt av tid satt av til respons mellom utkastene, slik at elevene skal kunne utvikle og forbedre teksten sin gradvis gjennom veiledning fra andre. Veiledningen elevene får, knyttes til det den enkelte elev har behov for, ut fra sine egne forutsetninger (Otnes, 2004).

Flere av lærerne i vår studie ser en slik arbeidsform som godt egnet for å tilpasse opplæringen. De legger vekt på å følge med på og følge opp elevenes læringsprosesser. For å tilpasse opplæringen på en god måte trenger de å vite hvordan elevene jobber og lærer, og ikke bare sjekke hva de har lært. De er dermed opptatt av å være tettere på elevene og delta i hele arbeidsprosessen. Når lærerne bistår elevene i deres læringsprosesser og får innsikt i den enkelte elevs arbeid, er det også mulig å gi hver enkelt elev individuell tilbakemelding tilpasset elevens forutsetninger. En av lærerne i vår studie sier det slik: «Vi [elevene og læreren] snakker mye om at læreren ikke er dommeren, men den som skal være treneren, som skal hjelpe elevene til å bli bedre». Samtidig kan elevene oppmuntres til å snakke om og reflektere over det de tenker og det de lærer. Dette kan gi læreren innblikk i elevens læringsrefleksjoner. På denne måten legges det til rette for mer sirkulære og åpne prosesser der arbeidet utvikles, bearbeides og videreutvikles basert både på elevens refleksjon og en tilbakemelding og veiledning fra læreren rettet inn mot det elevene har behov for å jobbe med. En prosessorientert tilnærming er av betydning i alle fag, og er følgelig ikke noe som bør forbeholdes skriving. Eksemplet nedenfor illustrerer hvordan to lærere i naturfag brukte prosessorientert arbeid som metodikk for å tilpasse opplæringen.

Et eksempel: Prosessorientert naturfagundervisning

Elevene i to 7.-klasser på to ulike skoler i samme kommune samarbeidet om et naturfagsarbeid som innebar å planlegge og undersøke naturområder i nærmiljøet.

Den ene skolen lå like ved et stort vann i et jordbruksområde. Den andre skolen lå ved et mindre vann i et skogsområde. Elevene hadde ekskursjoner til vannene, de observerte vekster rundt vannene og liv i vannene, de tok prøver, og de dokumenterte ved hjelp av bilder. De besøkte også det lokale vannverket for å lære om rensing av vann og forurensningskilder. Lærerne bestemte seg for å jobbe prosessorientert med skrivingen knyttet til dette arbeidet.

I motsetning til tidligere, da elevene som regel hadde fått tilbakemelding først når arbeidet var avsluttet, ville lærerne denne gangen gi elevene flere tilbakemeldinger underveis slik at elevene skulle kunne videreutvikle og forbedre sitt eget skriftlige arbeid. En av grunnene til dette var at lærerne ville at elevene skulle få erfaring med at grundig og godt arbeid tar tid og krever bearbeiding. En annen grunn var at lærerne ønsket å få bedre mulighet til å tilpasse opplæringen i hele prosessen. Gjennom å gi respons på innlevert arbeid flere ganger kunne de sørge for at noen fikk nye og større utfordringer, mens andre kunne få den hjelpen de trengte for å forstå fagstoffet bedre eller uttrykke seg mer presist. I tillegg håpet de at dette ville øke elevenes kompetanse når det gjaldt skriving i naturfag.

Elevene fikk klare kriterier for arbeidet ved oppstarten. Det gjorde det tydelig for elevene hva som var målet med arbeidet og hva læreren forventet av dem. Elevene fikk oppgaver som alle skulle løse og ulike valgfrie oppgaver. For noen elever var det utfordrende nok å jobbe med faktaoppgaver og enkle dokumentasjonsoppgaver. De konsentrerte seg om disse oppgavene. Andre elever supplerte med oppgaver som krevde mer analyse og drøfting. Dette ga dem nye utfordringer.

Variasjonen i oppgavetyper var også et ledd i å tilpasse opplæringen. Elevene leverte inn et førsteutkast av oppgaven til sin lærer. De fikk tilbakemelding både på innholdet i besvarelsen og på den skriftlige fremstillingen. Hver elev fikk tilbakemelding om det som var bra, og om det som læreren ønsket at eleven skulle jobbe mer med. På dette grunnlaget videreutviklet elevene arbeidene sine.

Etter siste innlevering til og tilbakemelding fra læreren la elevene frem i grupper det de selv syntes var mest spennende med det de hadde funnet ut. Slik fikk elevene også mulighet til å dele kunnskap med hverandre og få respons fra medelever.

Lærerne erfarte at denne måten å jobbe på ga dem bedre innblikk i elevenes læringsprosesser og økt mulighet til tilpasning underveis både overfor elever som trengte mye hjelp og overfor elever som trengte nye utfordringer. At oppgavene var av ulik vanskegrad, gjorde det også lettere å få til

kvalitativ differensiering. Samtidig mente lærerne at sluttproduktene ble bedre fordi elevene jobbet grundigere med arbeidet og fordi elevene denne gangen fikk mulighet til å lære ved selv å utforske. Dette var en tilnærming som skapte engasjement og lærelyst. Den prosessorienterte arbeidsformen innebar muligheter til reell tilpasset opplæring. Slike muligheter finnes også i bruk av IKT.

Nye muligheter med IKT

Norge er det første landet i verden der digitale ferdigheter er integrert i og koplet til mål for læreplanen i skolen. I internasjonal sammenheng er Norge derfor i en særstilling når det gjelder å forankre denne formen for kompetanse tydelig i læreplanverket. I LK06 beskrives bruk av digitale verktøy som en av fem grunnleggende ferdigheter som skal utvikles i ulike fag (Hatlevik, Egeberg, Gudmundsdottir, Loftsgarden, & Lio, 2013). Et nøkkelbegrep i den nasjonale storsatsingen på IKT i utdanningen er nettopp digital kompetanse. Slik kompetanse defineres som «ferdigheter, kunnskaper, kreativitet og holdninger som alle trenger for å bruke digitale medier for læring og mestring i kunnskapssamfunnet» (Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning, 2005, s. 8).

Ifølge Rune Krumsvik og Lise Jones er det liten tvil om at den digitale revolusjonen har skapt digitalt selvsikre elever, og den har ført til nye læringsformer og læringsrom, både fysisk og virtuelt (Krumsvik & Jones, 2007). Dagens elever beveger seg følgelig i og tar i bruk en rekke digitale og sammensatte læringsressurser, nettverk, nettsamfunn og kommunikasjonsfora. I arbeidet med utvikling av digital kompetanse er det derfor nødvendig at skolen møter elevene og deres fortrolighet med digitale medier på en slik måte at den bygger bro til elevenes liv.

Noen lærere i vår studie har erfaring med å bruke de mulighetene som digitale verktøy byr på når det gjelder å tilpasse opplæringen. En av dem sier: «Dataverktøyet har gjort det lettere å differensiere, å lage mestringsoppgaver. Det finnes så mye der. Pedagogiske programmer som vi kan bruke.» En annen er inne på det samme når han snakker om muligheten til selv å sette sammen

fagstoff til en form for lærebok som ikke behøver å være lik for alle: «På nett kan du ha ‘spesiallaget’ bok. Veien videre kan være forskjellig for alle, og du som lærer kan plukke det som passer for hver enkelt.» En forutsetning for at de digitale ressursene skal være pedagogiske hjelpemidler, er at lærere både legger til rette for at digitale verktøy kan tas i bruk og selv anvender digitale ressurser i opplæringen.

Som flere av lærerne i vår studie beskriver, åpner disse ressursene for nye undervisningsformer og arbeidsmåter. Elevene kan delta i nye læringsfellesskap og samarbeide og dele kunnskap på andre måter. Digitale verktøy gjør det enklere å jobbe prosessorientert og systematisere arbeidet og tilbakemeldinger. Tilgangen til interaktive oppgaver gir gode muligheter til å nivåddifferensiere og la elever repetere før de går i gang med nye temaer. Bruk av digitale verktøy kan videre fremme læring ved hjelp av ulike sanser, noe som også kan være et viktig ledd i å tilpasse opplæringen. Et eksempel på et slikt verktøy er digital fortelling.

Digital fortelling

Denne formen for fortelling er korte historier som er laget ved hjelp av stillbilder, video og lydefekter (Hjukse, 2007). Den personlige stemmen og historien er ofte sentral i en digital fortelling, men man kan også bruke metodikken til å lage fortellinger som ikke handler om en personlig opplevelse. Digital fortelling som arbeidsform egner seg godt i skolen av flere grunner. Fortellingen innbyr til kreativ utfoldelse og gir rom for stor grad av individuell tilpasning. Arbeidet krever dessuten ikke avansert utstyr eller programvare. Man kan benytte diktafon, opptak via mobiltelefon eller programvare på datamaskinen til å lese inn fortellingen. Bildematerialet kan bestå av fotografier, tegninger, videoklipp, avisoppslag eller animasjoner. Hvis man legger til musikk, kan denne enten være egenprodusert eller lovlig lastet ned fra Internett. Fortellingen lagres som en videofil og kan redigeres ved hjelp av ulike videoredigeringsprogram som ofte kan lastes ned gratis (Haug, Jamissen, & Ohlmann, 2012). Dette gjør at verktøyene er lett tilgjengelige og

fortellingene enkle å produsere. Videofilmene er også lette å dele og distribuere dersom man ønsker det. Arbeid med digitale fortellinger kan gjøres i alle fag. Eksempelet som beskrives her, er fra nivå to i spanskfaget i videregående skole.

Et eksempel: Spansk i hverdagssituasjoner

Elevene i denne klassen jobbet med å bruke spansk i hverdagssituasjoner. I dette arbeidet valgte læreren å benytte seg av digitale fortellinger. Hun gjennomgikk hvordan elevene skulle lage fortellingen i forkant av arbeidet, og lot elevene jobbe to og to i selve prosessen.

Hvert par fikk en økt til å ta bilder som de kunne bruke i den digitale fortellingen. I tillegg kunne de ta bilder etter økten hvis de ønsket det. Arbeidet med å lage den digitale fortellingen ga i seg selv mye språktrening fordi elevene måtte snakke sammen om hva bildene illustrerte. Så langt det skulle la seg gjøre, skulle disse samtalene foregå på spansk.

Elevene løste oppgaven på ulike måter. Noen tok bilder av konkrete situasjoner som viste noen som laget mat, sov, spiste, spilte fotball og så videre. Andre konsentrerte seg om tall, mens andre igjen fulgte en person og beskrev hva personen tenkte og gjorde. Elevene brukte sine egne stemmer til å lese inn kommentarer til bildene, la til bakgrunnslyd hvis de ønsket det, og satte dem sammen til en historie. Da de digitale fortellingene var ferdige, brukte elevene fortellingene til å jobbe med spansk i hverdagssituasjoner. De fikk også tilgang til de andre elevenes fortellinger og kunne jobbe med fortellingene i ulikt tempo og med ulik vanskegrad. Noen slo av lyden når de jobbet med sin egen og andres historier for å få mer trening i å snakke selv, mens andre brukte fortellingene for å høre på uttale og øve på ord. Elevene kunne se og høre på fortellingene flere ganger og variere bruken av dem. Læreren lagret fortellingene og kunne senere bruke dem i spanskundervisningen. Fortellingen fungerte videre som dokumentasjon på arbeidet og som underveisvurdering.

Elevene kunne selv bestemme hva de ville legge vekt på av tematikk. De jobbet med flere sanser og kunne bruke hverandres historier på ulike måter.

Slik ga denne tilnærmingen gode muligheter til å tilpasse opplæringen. Ny bruk av prøver som vurderingsform byr også på slike muligheter.

Nye varianter av tradisjonelle prøveformer. Prøvetradisjonen står fortsatt sterkt i norsk skole. Roar Eng (2011) er kritisk til hvorvidt tradisjonelle prøver klarer å fange opp og bidra til sammenhengende kompetanse. Han mener de tradisjonelle kunnskapsprøvene mer kan knyttes til et ønske om å kontrollere hva slags kunnskap elevene har tilegnet seg, enn til et ønske om å skape bedre grunnlag for læring. En annen utfordring knyttet til prøvetradisjonen er at den i liten grad inviterer til elevmedvirkning. Dette kan gjøre det vanskelig å få til egenvurdering og en vurderingspraksis som preges av at elevene også er aktive aktører i vurderingsarbeidet (Nordahl, 2010). Prøvene har dessuten gjennomgående samme form og er ofte lik for alle elevene. Dette fremstår som et paradoks hvis man anerkjenner at elever har ulike behov og trenger forskjellig tilrettelegging for å lykkes. Gjennom bevisst bruk og variasjon av prøveformer, samt vektlegging av prøvenes formative funksjon, kan man imidlertid unngå at prøvene bare blir vurdering *av* læring. Vi skal nå se nærmere på noen prøveformer som kan egne seg til å tilpasse opplæringen på en hensiktsmessig måte (Damsgaard & Eftedal, 2014a, 2014b).

Individuelle nivådifferensierte prøver

Dette er prøver som gir elevene muligheter til å velge oppgaver på ulikt nivå. De kan gjennomføres på forskjellige måter. Elevene kan for eksempel få en individuell prøve tilpasset det nivået de har jobbet på i et tema. Læreren kan alternativt lage en felles prøve med oppgaver som er kategorisert i ulike nivåer. Alle elevene får da samme prøve, men mulighet til å løse oppgaver av forskjellig vanskegrad. Nivådifferensierte prøver av dette slaget gir muligheter for stor tilpasning til den enkelte elev. Slike prøver kan også gjennomføres som digitale prøver. Her kan læreren på forhånd lage prøvesett med oppgaver på ulike nivåer og gjøre dem tilgjengelig for eksempel via fagets mappe på skolens læringsplattform. Hvis en elev mestrer valgt nivå, kan han eller hun gå videre

til et mer krevende nivå eller hente fram en ny prøve på samme nivå. På denne måten blir også vurderingsformen tilpasset.

Før- og ettertesten

En annen individuell prøveform som gir lærer og elev en god indikasjon på elevenes nivå og fremgang, er før- og ettertesten. Ved å gi elevene en prøve ved oppstarten av et tema kan læreren kartlegge elevenes kunnskaper om emnet og ut fra forkunnskapen legge opp undervisningen. En slik prøve kan være en spørsmål- og svarprøve, en innlest lydfil eller en tankekartprøve, der elevene får mulighet til å visualisere kunnskapen sin gjennom for eksempel ord, tegninger, symboler og bilder. Forprøven kan brukes som et grunnlag for en framovermelding både når det gjelder hver enkelt elevs og klassens arbeid med tematikken. Når arbeidet er fullført, får elevene samme prøve igjen, eller en ny utvidet prøve som dokumenterer hva elevene har lært.

Muntlig prøve

Det å gjennomføre muntlige prøver kan være til hjelp for elever som strever med å uttrykke det de kan skriftlig. Det er viktig at lærere tilrettelegger for at elever kan få frem det de kan om et tema gjennom å presentere stoffet muntlig for læreren. Også når det gjelder muntlige prøver, er det viktig at elevene på forhånd har fått kriterier for vurderingen, slik at elevene vet hva som vurderes, og gjennom det får hjelp til å fokusere på det mest sentrale.

Den muntlige prøven kan avholdes på ulike måter. Læreren kan for eksempel stille spørsmål og krysse av for elevenes svar, eventuelt skrive ned elevenes svar. Elevenes svar kan også dokumenteres gjennom at det tas et lydopptak av samtalen mellom lærer og elev. De nedskrevne svarene eller lydopptaket vil fungere som en dokumentasjon på prøven. Muntlige prøver kan også gjennomføres ved at eleven får et utvalg spørsmål som er tilpasset det nivået eleven har jobbet på. På den måten kan eleven få vist hva han eller hun kan og unngå en opplevelse av ikke å mestre.

I tillegg til de allerede nevnte prøveformene

kan man også benytte avkrysnings- og utfyllingsprøver, parprøver, gruppeprøver og muntlige presentasjoner.

Ikke bare én, men mange måter å tilpasse opplæringen på

I denne artikkelen har vi presentert et lite utvalg metodiske tilnærminger hentet fra studien «Tilpasset opplæring i praksis». Lærerne i studien har problematisert begrepet «tilpasset opplæring», og pekt på manglende konkretisering av hvordan prinsippet skal realiseres i praksis. Like fullt understreker de samme lærerne mulighetene som ligger i det å selv finne egnede tilnærminger og nye veier å gå. Ifølge disse lærerne finnes det ikke én måte å tilpasse opplæringen på. Det finnes mange. For et bredere utvalg av metodiske tilnærminger viser vi til bøkene «... men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen» og «... men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i videregående skole» (Damsgaard & Eftedal, 2014a, 2014b).

LITTERATUR

- DAMSGAARD, H. L., & EFTEDAL, C. I. (2014a). *...men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- DAMSGAARD, H. L., & EFTEDAL, C. I. (2014b). *...men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- ENGH, K.R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- FORSKNINGS- OG KOMPETANSENETTVERK FOR IT I UTDANNING. (2005). Digital skole hver dag - en helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnopplæringen. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/ITU_rapport.pdf?epslanguage=no>
- HATLEVIK, O. E., EGEBERG, G., GUDMUNDSDOTTIR, G. B., LOFTSGARDEN, M., & LIO, M. (2013). Monitor Skole 2013. Hentet fra <http://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/monitor_skole_2013_4des.pdf>
- HAUG, K. H., JAMISSEN, G., & OHLMANN, C. (2012). Digital historiefortelling - en introduksjon (s. 13-27). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- HJUKSE, H. (2007). *Hva genererer kvalitet i multimodalitet? Kan vi enes om noen kriterier? Vurdering av sammensatte tekster*. Masteroppgave - IKT i læring, Høgskolen Stord/Haugesund
- HOEL, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk: prosessorientert skriving i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KRUMSVIK, R. J., & JONES, L. Ø. (2007). Digital kompetanse og tilpassa opplæring (s. 114-139). Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OPPLÆRINGSLOVA (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Opplæringslova. Hentet fra <<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>>
- OTNES, H. (2004). Prosesstekster. Dokumentasjon av arbeids- og læringsprosesser i digitale mapper. *IKT og nye læreprosesser*. Hentet fra <<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2004-02/omtale.html>>

Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet

■ AV THOR-ANDRÉ SKREFSRUD

Elevgrunnlaget i dagens skole er mer språklig og kulturelt sammensatt enn tidligere. Uten en undervisning som tar hensyn til elevenes språklige og kulturelle forutsetninger, vil retten til tilpasset opplæring bli et krav om tilpasning til opplæringen, ikke en tilpasning av opplæringen.

Et viktig mål for skolen er å optimalisere lærings- og utviklingspotensialet for *alle* elever, også de som har en annen språklig og kulturell bakgrunn enn den tradisjonelt norske. Selv om Norge har en lang flerkulturell historie, har økt migrasjon og globalisering gjort den norske befolkningen mer kompleks enn før. I dag har 15 prosent av befolkningen innvandringsbakgrunn, mens i skolen er andelen 19 prosent. I Oslo-regionen er tallene høyere. Her har om lag 31 prosent av befolkningen innvandringsbakgrunn, mens ca. 40 prosent av elevene har innvandringsbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2014).

Prinsippet om tilpasset opplæring bygger opp under dette målet ved å løfte fram betydningen av ulike kompetanse og ulike erfaringer i fellesskolen (opplæringslovens § 1-3). For det første viser prinsippet til en individ- og systemorientert forståelse

som gir elever en likeverdig tilgang og rett på en aldersadekvat og nivåtilpasset opplæring. For det andre viser det til en opplæring som ivaretar elevenes sosiokulturelle bakgrunn og er lydhør for de språklige og kulturelle erfaringer som elevene bringer med seg til klasserommet. Alle barn i utdanningssystemet har krav på å møte en anerkjennende opplæring som gjør den språklige og kulturelle kapitalen til kilde for kunnskap og ny forståelse (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012). Fra politisk hold poengteres det dermed at språklig og kulturell variasjon utgjør en ressurs for samfunnet og skal ivaretas i skolen – juridisk og pedagogisk – gjennom prinsippet om tilpasset opplæring.

Men selv om prinsippet er bindende for skoleeiere, skoler og lærere, er den pedagogiske implementeringen i stor grad overlatt til skolene

selv – til skoleledelsen og lærernes pedagogiske skjønn (Nordahl & Dobson, 2009). Det gjør det viktig å reflektere litt bredere over de politiske rammebetingelsene for prinsippet som skolen må forholde seg til. Videre ser jeg prinsippet i lys av noen historiske og aktuelle utdanningspolitiske perspektiver. Avslutningsvis løfter jeg fram noen erfaringer fra et nordisk forskningsprosjekt om suksessfortellinger fra skolen som viser eksempler på implementeringen av prinsippet for minoritetselever.

Kontrasten til en nasjonal identitetspolitikk

Historisk står prinsippet om tilpasset opplæring i skarp kontrast til den nasjonale identitetspolitikken som tilstreber å begrense det kulturelle mangfoldet innenfor nasjonalstatens grenser. En slik tenkemåte har nær forbindelse med industrialiseringens dannelsingsprosjekt og har tradisjoner også i det norske utdanningssystemet. Historisk sett er det assimilering (forstått som en tilpasning av grupper og individer til den dominerende kulturen) og dels også segregering (forstått som adskillelse av grupper og individer fra den dominerende kulturen) som har vært de rådende utdanningspolitiske strategiene i den norske enhetsskolen.

Når det gjelder *segregering*, har dette sammenheng med den omvendte inkluderingen som karakteriserte overgangen til en allmenn folkeskole i 1889. Middel- og overklassen ble invitert inn i underklassens skole, og ikke omvendt, slik tilfellet ofte har vært i andre lands skolesystemer. Likevel var ikke folkeskolen for alle. For å sørge for at «bedre manns barn» ikke fant seg andre utdanningsveier, ble visse elever skilt ut («de abnorme, forsømte og vanartede») i henhold til segregeringsparagrafene i skoleloven av 1889 (Tønnesen, 2011; Engen, 2003). Dette var baksiden ved enhetsskoletenkningen. Denne segregeringspolitikken ble videreført helt opp til 1950-tallet, hvor det ble lagt ned mye arbeid i utviklingen



Foto: © jovannig

av verktøy for å identifisere de av elevene som ikke passet inn i rammen av normalskolen.

For de fleste av elevene innebar imidlertid enhetsskolen assimilering inn i en nasjonal kultur. Dette har sammenheng med nasjonsbyggingsprosessen som startet med det moderne gjennombruddet i Norge på 1850-tallet og varte til utover i etterkrigstida. Med nasjonalismen fulgte også implementeringen av et nasjonalistisk program, hvor enhetsskolen ble tildelt en nøkkelrolle i formidlingsprosessen. Skolen har en kulturelt homogeniserende funksjon i det å skulle etablere en felles nasjonal identitet, basert på et selektivt utvalg av motiver (Engen, 2003). Konstruksjonen av nasjonen Norge ble et tidlig eksempel på det Anderson (1991) omtaler som et «forestilt fellesskap».

Selv om nasjonsbyggingsperioden var en storhetstid i nyere norsk historie, hadde den definitivt sin bakside. Fra sin posisjon ble læreren et effektivt redskap i en politikk som virket ekskluderende for en rekke kulturer. For den samiske delen av befolkningen ble all undervisning på samisk

forbudt. Også for romanifolket var assimileringen hard og tiltakene dramatiske. Andre grupper igjen, som skogfinner og kvener, ble gjenstand for kulturpolitiske tiltak. Felles for både disse og en rekke andre elever var imidlertid at de aldri fikk anerkjent sin identitet som en del av felleskulturen i skolen (Skrefsrud, 2013).

Denne assimileringspolitikken var ikke unik for Norge, men varte likevel lenge sett i forhold til resten av Vest-Europa og Nord-Amerika. Utover etterkrigstida vokste det fram et politisk holdningsskifte, og tidlig på 1970-tallet introduseres integreringsstrategien i politiske dokumenter, ikke minst fordi man innså de negative erfaringene som nasjonsbyggingen impliserte for dem som i dag omtales som nasjonale minoriteter (Engen, 2003).

Videre assimilering

Til tross for dette er det likevel de som hevder at kulturelle assimileringprosesser har levd videre i skolen (Engen, 2010; Baker, 2006). Denne gangen er assimileringspolitikken ikke åpen, men skjult, og dermed også vanskeligere å avdekke. Argumentet er at opplæringen skjer innenfor en majoritetskulturell horisont som verken problematiseres eller framstilles for debatt. Følgende to begrunnelser kan anføres for dette:

Det første argumentet dreier seg om *ferdighets-skolen*. Dagens utdanningspolitiske klima karakteriseres av et fokus på målstyring og resultatoppfølging, effektivitet, funksjonalitet og konkurranse mellom skolene. Ikke minst har myndighetenes behov for å posisjonere norsk framtidig arbeidskraft i den internasjonale kampen om økonomiske gevinster og velferd ført til større vekt på grunnleggende ferdigheter – i tråd med det som er trenden internasjonalt. Faren er imidlertid at når fokus er satt på innlæring av ferdigheter, blir oppmerksomheten mindre på selve innholdet. For skolen som helhet betyr det at den kulturelle horisonten for undervisningen ikke tematiseres. Men dermed blir majoritetskulturen den naturlige rammen (Engen, 2010). Majoritetskulturen som var eksplisitt uttrykt i den nasjonsbyggende skolen, er nå skjult til stede ved at instrumentelle ferdigheter framstår som kulturnøytrale størrelser.

Ferdighetsorienteringen bringer majoritetskulturen inn bakdøra.

For det andre blir prinsippet om tilpasset opplæring gjerne forstått som et kvantitativt differensieringsprinsipp som skal realisere idealene om en konkurransedyktig skole (Engen & Lied, 2011). Det innebærer at faglig tilpasning av fagstoff til elevenes forutsetninger skjer etter individuell vurdering og i kvantitative termer. Det samme fagstoffet tematiseres for alle, men porsjoneres ut i ulik mengde, alt etter hvilke forutsetninger den enkelte elev har. Alternativet vil være å forstå prinsippet om tilpasset opplæring i et bredere perspektiv, der opplæringen tilpasses også ut ifra elevens sosiokulturelle bakgrunn. Det kan bety at læreren i alle fag bruker eksempler og trekker på lærestoff som kan vekke gjenkjennelse, identifikasjon og aktualiserer elevens språklige og kulturelle erfaringsbakgrunn.

Noen implikasjoner

For majoritets elever fra hjem med høy utdanning fungerer skolen dermed samfunnsdannende. Men for de av elevene som ikke kjenner majoritetskulturen på samme måte, fortøner situasjonen seg annerledes. Noen motiveres av ferdigheter og lykkes i skolen. Det vil enten være de særlig skoleflinke eller elever fra hjem med høy utdanning. Da følger også majoritetskulturen med på lasset, sannsynligvis uten at elevene og hjemmet er klar over det, altså en form for skjult kulturell assimilering.

For dem som ikke motiveres av ferdigheter alene, og som ikke har den samme støtten hjemmefra, står saken annerledes. Når suksess i skolen utelukkende går gjennom majoritetskulturen, er det mange elever som ikke har noe reelt valg. Det står mellom å tilpasse seg, eller å søke anerkjennelse andre steder, det vil si snu ryggen til en skole som ikke ser verdien av hva den enkelte bringer med seg til klasserommet. Det snakkes om drop-out. Men *push-out* er et mer dekkende (Nes, 2014). Det vil si at det fortsatt er elever i skolen som må legge fra seg sin språklige og kulturelle kompetanse ved skoleporten og møter en opplæring som i all hovedsak er tilpasset majoriteten. Mer enn å fremme aktiv samfunnsdanning

vil dermed prinsippet om tilpasset opplæring kunne videreføre tidligere tiders identitetspolitikk og gjøre elevens møte med skolen til et spørsmål om tilpasning.

Alternative stemmer

Både i Norge og i Norden for øvrig arbeider skoler grundig og systematisk med flerkulturelle perspektiver i opplæringen. Som del av det nordiske prosjektet *Learning Spaces for Inclusion and Social Justice. Success Stories from Immigrant Students and School Communities in Four Nordic Countries*, følger jeg og to kolleger ved Høgskolen i Hedmark noen av de norske skolene som lykkes på dette området. Formålet med prosjektet er å dra lærdom av hvordan skolene arbeider med integreringen av flerspråklige elever, både på ledernivå, gjennom lærers arbeid i klasserommet og i møtet mellom skole, hjem og fritid.

For å lykkes med tilpasset opplæring for denne sammensatte gruppen har kommunene og skolene gjennom flere år bygd opp spisskompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og i flerkulturell pedagogikk (Dewilde, Kulbrandstad & Skrefsrud, 2014). Dette kommer til uttrykk ved at morsmålene brukes aktivt og elevenes kulturelle bakgrunn synliggjøres på en måte som tar høyde for kompleksiteten og dynamikken i den språklige og kulturelle identiteten. Eksempelvis er lærerne bevisste på at elever med flyktningbakgrunn gjerne har lengre opphold i ett eller flere transittland bak seg før ankomsten til Norge – opphold som preger elevene både språklig og kulturelt og som gir dem en transkulturell erfaringsbakgrunn. Prosjektet dokumenterer også hvordan flerspråklige elever med kort botid i Norge får muligheten til å kommunisere på en kreativ og meningsfull måte ved å bruke dels sitt eget hjemmespråk og dels bruddstykker av andres språk i samarbeidsoppgaver – såkalt transspråking (Dewilde & Skrefsrud, 2014). Felles for skolene er altså en grunnleggende ressurstenkning, der språklig og kulturell erfaring og kompetanse anses som et reelt bidrag til læringsfellesskapet.

Videre praktiserer skolene fleksible opplæringsmodeller, som i større grad gjør det mulig å

ivareta de ulike behovene som flerspråklige elever har i opplæringen. Ikke minst ser skolene ut til å ha en bevissthet om svakhetene og styrkene ved måten å tilrettelegge opplæringen på, noe som gjør at de aktivt kan stimulere ytterligere de gode sidene ved modellen og motvirke potensielle farer gjennom ulike tiltak.

Ved skoler som praktiserer innføringsklasser for nyankomne elever, har elevene gjerne tilhørighet også på trinnet. Det betinger en faglig utveksling mellom lærerne. Dette arbeider prosjektskolene aktivt med, blant annet ved å gjøre lærersamarbeidet til tema i den pedagogiske utviklingstida. Når det gjelder de ulike sosiale behovene til de nyankomne, vil noen av elevene oppleve innføringsklassen som et tilstrekkelig stort miljø, mens andre har behov for å knytte seg til klassekamerater i den ordinære klassen i større grad. Dette tar skolene hensyn til ved planmessig å stimulere til vennskap på tvers av elevgrupper (Kulbrandstad, Skrefsrud & Svavarsson, 2014). Ved skolene som praktiserer direkte integrering av nyankomne, tas elevene ut også i mindre grupper, og får møtt behovet for mindre, trygge fellesskap som gir større rom for en aktiv bruk av språket. Skolene er også bevisste på det utvidede ansvaret som ligger på kontaktlærere, som skal ivareta både den faglige og språklige utviklingen for eleven (Dewilde, Kulbrandstad & Skrefsrud, 2014). Den ene av skolene har også opplevd hvordan lærerstillingene i grunnleggende norsk – som innenfor denne modellen er lagt til hvert enkelt trinn – har blitt en ettertraktet stilling som også flere av de ordinære lærerne ved skolen viser faglig interesse for.

En utvidet forståelse av ferdigheter

Måten disse skolene driver tilpasset opplæring for flerspråklige elever på, skjer innenfor rammen av en ferdighetsorientert utdanningspolitikk. Det viser at den politiske ferdighetsorienteringen ikke nødvendigvis gir grunnlag for en normaliseringsprosess der kulturelt og språklig mangfold må vike for et utematisert majoritetsinnhold. Tvert imot ivaretar skolene myndighetenes mål om tilpasset opplæring for alle elever. Det skjer ikke på bekostning av grunnleggende ferdigheter, men i en

utvidet forståelse av hva ferdigheter er, hvilken plass de skal ha i skolen og hvordan de kan fremmes på en best mulig måte. Skoleledere og læreres skjønn og handlekraft omdefineres innenfor en utvidet kontekst for både faglig og didaktisk refleksjon. Det er langs de sporene vi må søke forståelsen og realiseringen av prinsippet om tilpasset opplæring.

LITTERATUR

- ANDERSON, B. (1991). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- BAKER, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- BARNE-, LIKESTILLINGS- OG INKLUDERINGSDEPARTEMENTET (2012). Meld. St. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Oslo: Departementet.
- DEWILDE, J. & SKREFSRUD, T.-A. (2014). Kvalifisering i det flerkulturelle samfunnet. I: S. Dobson, L.A. Kulbrandstad, S. Sand & T.-A. Skrefsrud (red): *Dobbelkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- DEWILDE, J., KULBRANDSTAD, L.A. & SKREFSRUD, T.-A. (2014). Suksess med integrering i skolen. Kronikk i *Hamar Arbeiderblad*, 15. november, s. 21.
- ENGEN, T.O. (2003). Enhetsskolen og flerkulturell nasjonsbygging. I: P. Østerud & J. Johnsen (red): *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- ENGEN, T.O. (2010). Tilpasset opplæring. Utkast til en faglig forståelse. I: G.D. Berg & K. Nes (red): *Tilpasset opplæring. Støtte til læring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- ENGEN, T.O. & LIED, S. (2011). Strategies of Differentiation in a multi-linguistic, multi-religious and multi-cultural school. I: *Journal of Teacher Education and Teachers' Work*, 2(1), 55-67.
- KULBRANDSTAD, L.A., SKREFSRUD, T.-A. & SVAVARSSON, H. (2014). Models for Integrating Minority Students: Success Stories from Nordic Schools. Paper presentert på *British Educational Research Association - Annual Conference*, London.
- NES, K. (2014). The Professional Knowledge of Inclusive Special Educators. I: L. Florian. *The SAGE Handbook of Special Education*. Los Angeles: Sage Publications s. 859-872.
- NORDAHL, T., & DOBSON, S. (2009) (red): *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- SKREFSRUD, T.-A. (2013). Det flerkulturelle som forsvant. Tilbakeblikk på en rammeplanprosess. *Prismet*, nr. 4, 267-279.
- STATISTISK SENTRALBYRÅ (2014). *Innvandrere og norskfødte med innvandrereforeldre 1. januar 2014*. Lokalisert på <<http://www.ssb.no/innvbe/>>
- TØNNESEN, L.K.B. (2011). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolen utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.



Thor-André Skrefsrud er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark. Han er utdannet allmennlærer med hovedfag i religionsvitenskap og doktorgrad innenfor flerkulturell pedagogikk. Skrefsrud deltar for tiden i et nordisk forskningsprosjekt om inkluderende praksiser for etniske og språklige minoriteter.

Hjelp til å lære å bruke iPhone?

Gå til nettstedet www.iphone-kurs.no

- Filmer og nettsted for iPhone-opplæring er laget av Karde AS i prosjektet "Mestring med mobil".
- Primær målgruppe: Personer med utviklingshemning.
- Mange andre kan også ha nytte av filmene.
- Prosjektet ble støttet av ExtraStiftelsen Helse og Rehabilitering med Extra-midler.



Kom i gang
Del 2 av 5



- Bruke programmer
- Rulle
- Zoome



FOR SKOLEKLASSER & GRUPPER

Ta med skoklassen, idrettslag eller andre grupper for en unik og spennende opplevelse. Vi har egne skoledager med rabatterte priser mandag og tirsdag, 1-3 dagers skolecamp og aktivitetsdager. Perfekt for oppstart-/kickoff-/ avslutningsarrangement. Overnatting i High-Camp, gapahuk eller lavo.

For bestilling/info; kontakt Høyt&Løvt Vestfold på:
e-post: post@hoytlovt.no eller tlf. 33 15 55 00.

NYHETER!

Ny og helt egen Zip-line løype!
High-Camp overnatting

HØYT & LØVT
VESTFOLD

www.hoytlovt.no/vestfold



Flerspråklige elever og tilpasset opplæring

■ AV KIRSTEN PALM

Arbeidsformene i den ordinære undervisningen betyr mye for flerspråklige elever som får sin undervisning i vanlige klasser. Men det kan være krevende å kombinere fagundervisning med språklig stimulerende arbeidsmåter. Derfor kan ikke opplæringen av flerspråklige elever være avhengig av enkeltlæreres kompetanse og vurderinger. Skolen må i alt planarbeid inkludere det flerspråklige perspektivet.

I dagens skole finner vi et språklig mangfold som lærere må ta i betraktning når de skal legge til rette for best mulig tilpasset opplæring for alle elever.¹ Dette mangfoldet kan være utfordrende og krevende, men det kan også åpne for spennende samtaler om ulike språk og kulturer. Flerspråklige elever som har behov for særskilt språkopplæring i henhold til opplæringslovens § 2-8, vil etter forholdsvis kort tid i norsk skole tilbringe den største delen av skoledagen i den ordinære opplæringen sammen med jevnaldrende. Disse elevene skal både lære norsk som språk, og de skal lære alle fagene *på* norsk. Å tilpasse opplæringen til denne elevgruppa, handler blant annet om å ha et *andrespråksperspektiv* på undervisningen, og å være bevisst på hva slags arbeidsmåter i klasserommet

som kan fremme elevenes språk- og læringsutbytte.

Prinsippet om tilpasset opplæring slik det er nedfelt i opplæringslovens § 1-3, gjelder for alle elever, mens opplæringslovens § 2-8 inneholder bestemmelser om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter. Med språklige minoriteter menes elever som har et annet språk enn norsk som morsmål og som hjemmespråk. I denne artikkelen omtales også disse elevene som *flerspråklige* fordi en slik begrepsbruk i større grad vektlegger den kompetansen elevene har til å praktisere flere språk i dagliglivet (NOU 2010: 7, s. 27). Termene forteller derimot ikke noe om språkkompetansen til elevene, for eksempel hvorvidt de har et aldersadekvat norsk språk eller ikke.

For noen av elevene vil dermed tilpasset opplæring blant annet dreie seg om språklig tilpasning og vektlegging av norskspråklig utvikling og stimulering. For andre kan en tilpasset opplæring handle om at skolen i større grad tar utgangspunkt i elevenes flerspråklige og flerkulturelle erfaringer, og at disse verdsettes. Her vil hovedvekten ligge på de spesielle hensynene en må ta for å gi tilpasset opplæring for elever som ennå ikke har et aldersadekvat norsk språk. Denne elevgruppen omtales som andrespråkelever, fordi de er i en innlæringsfase av andrespråket sitt.

Opplæringsloven og elever fra språklige minoriteter

Opplæringsloven § 2–8 omtaler de rettighetene elever fra språklige minoriteter har knyttet til særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. Tilpasset opplæring for denne elevgruppa må derfor ses i sammenheng med denne lovparagrafen. I første del av § 2–8 kan vi lese:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Hvordan en slik paragraf blir tolket i praksis på den enkelte skole, kan imidlertid variere, blant annet fordi det ikke er entydig hva som ligger i formuleringene «tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa», eller når det er nødvendig med morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (se f.eks. Øzerk 2012 og Engen 2010 for en drøfting av dette).

I en drøfting av ulike tradisjoner i undervisning og læring viser Haug (2012, s. 48) til at det har vært

fruktbart å skille mellom en vid og en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Den smale forståelsen handler om tiltak som særlig retter seg mot enkeltelever gjennom for eksempel individualisering eller nivådifferensiering, mens den vide forståelsen handler om hvordan arbeidet er lagt opp i fellesskapet. Grimstad (2012) framhever at begge forståelsene har sin plass i opplæringen av språklige minoriteter. For å unngå at tilpasning og tilrettelegging av opplæringen for flerspråklige elever blir avhengig av enkeltlæreres kompetanse og vurdering, er det nødvendig å trekke inn mangfoldsperspektivet i hele organisasjonen og skolekulturen.

Engen (2010) drøfter hvordan en bred fortolkning av både §1-3 og § 2–8 vil være det beste for å realisere tilpasset opplæring for elever fra språklige minoriteter. Med en bred fortolkning mener han i dette tilfellet at skolene benytter alle de tre hovedtiltakene som nevnes i § 2-8, altså særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring, og at disse nyttes inntil eleven kan få oppleve mestring på sitt aldersnivå.

Med referanse til dagens lovverk er det i tillegg nødvendig å trekke fram at det i gruppa av flerspråklige elever i skolen selvfølgelig også finnes elever som har spesialpedagogiske behov, og som kan ha rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. Ifølge Øzerk (2012, s. 90) finnes det skoleledere som ikke vet at elever som får særskilt tilrettelagt opplæring etter § 2-8, *også* kan få spesialundervisning etter § 2-5, eller at elever som får spesialundervisning etter § 5-1, også kan få tiltak om særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring.

Andrespråklæring

Innenfor andrespråksforskningen, som innenfor annen pedagogisk forskning, er det vanlig å se på læring og språkutvikling ut fra et sosiokulturelt perspektiv (Engen 2007, Gibbons 2006, Van Lier

2004), og en trekker veksler på Vygotskijs arbeid knyttet til språk og læring. Å være aktiv i kommunikasjon med andre, både lærer og medelever, har betydning for å lære andrespråket, og det er sammenheng mellom (språk)læring og den sosiale situasjonen den skjer i. Elever som holder på å lære norsk, kommer som regel ganske raskt opp på et nivå der de behersker hverdagsspråket, det daglige språket de bruker i omgang med andre. Men for å lykkes i skolen kreves det at de videreutvikler språket sitt til å bli mer «akademisk», det vil si et språk som omfatter fagbegreper og mer abstrakt tenkning. Fagspråket karakteriseres blant annet av at det er mer upersonlig, mer informasjonstett og mer likt skriftspråket. Når fagspråk skal læres, må en i første omgang bygge på elevenes hverdagsspråk, for deretter å innføre de mer spesialiserte fagbegrepene. Derfor er det nødvendig at elevene utvikler et godt muntlig ordforråd. Det er også viktig at klasseromsarbeidet er kognitivt krevende og at fagstoffet er intellektuelt utfordrende og engasjerende også for de flerspråklige elevene. Men for at de skal få utbytte av slik krevende undervisning, er det nødvendig med høy grad av lærerstøtte i opplæringen.

Arbeidsformer i klasserommet

Som nevnt er arbeidsformene i den ordinære undervisningen av stor betydning for integrerte andrespråkelever, men det er utfordrende å kombinere fagundervisning med språklig stimulerende arbeidsmåter. Flere undersøkelser viser at dette ikke gjøres i tilstrekkelig grad, blant annet fordi det er mye individuelt arbeid i grunnskolen og fordi andrespråkelevne ikke får deltatt tilstrekkelig i muntlig samhandling og aktivitet i opplæringssituasjonene (Ryen, 2010, Grimstad 2012, Palm og Stokke 2013, Bergem 2012, Haug 2012). Det språklige og kulturelle mangfoldet i elevgruppa synliggjøres heller ikke i særlig grad (Aukrust 2006, Grimstad 2012).

I en evaluering av Kunnskapsløftet finner Hodgson, Rønning og Tomlinson (2012) at helklasseundervisning er en dominerende praksis og at det er stor grad av muntlig samhandling mellom lærer og elev. Men et viktig funn er at det er mangel på dybde i den muntlige samhandlingen mellom lærer og elev, i betydningen utforskning av og støtte til elevenes forståelse av lærestoffet (Hodgson et al 2012). Dette kan være et svakt punkt for andrespråkelever som nettopp kan trenge både støtte fra lærer og utforskende samtaler i læringsarbeidet.

Ulike strategier for tilpasning

I en artikkelsamling om tilpasset opplæring presenterer Engen (2007) tre ulike strategier for opplæringen av flerspråklige elever. Den ene er rent norskspråklig, som ofte innebærer det han kaller en kvantitativ differensiering. Det betyr en form for kompensatorisk undervisning, der elevene arbeider med det samme lærestoffet som de andre, men får færre oppgaver eller enklere oppgaver. Dette gjør det vanskelig for dem å oppnå den framgangen som er nødvendig for å lykkes i skolegangen.

En annen og bedre strategi er en tospråklig tilnærming, sier Engen (2007). Da trekker en inn elevenes morsmål i opplæringen, for eksempel gjennom å gi tospråklig fagopplæring og grunnleggende lese- og skriveopplæring i elevens morsmål.

Den tredje strategien kan kalles en andrespråks-tilnærming. Med dette menes at selv om man ikke har mulighet for å trekke inn elevenes morsmål i undervisningen, tar lærerne hensyn til at elevene er andrespråkelever, og en tar ikke for gitt at skolens innhold og språk er like kjent for alle. Dette forutsetter at lærerne kjenner til både språklige, faglige og metodiske tilnærminger som trengs for å gi slik opplæring, og det er eksempler på dette vi skal se på i det følgende.

Helklassesamtaler

I en klassesituasjon vil elevene bruke en god del av tiden til å lytte til læreren, eller å delta i en eller annen form for helklassesamtale. Slike samtaler har gjennom tidene blitt kritisert fordi de ofte har et mønster der læreren er mest aktiv, og der elevene i stor grad bare svarer på enkeltstående spørsmål. Den tiden elevene deltar i samtalen, er også ofte svært ujevnt fordelt elevene imellom, slik at noen elever får mye taletid og andre lite. Flerspråklige elever kan da komme til kort når det gjelder å få ordet. Samtidig kan slike samtaler være viktige arenaer for læring og utprøving av ideer og faglige synspunkter, og de kan endres til det som kalles utforskende og dialogiske samtaler (se f.eks. Mercer og Hodginson 2008). Å få til dette og å snu noen av de uheldige sidene ved samtalen, krever spesiell oppmerksomhet fra lærerens side.

Et enkelt tiltak er å redusere tempoet i samtalen. Læreren bør lære elevene at alle skal få tid til å tenke seg om før noen får ordet, og det å vente 3–5 sekunder før en elev får svare, kan gjøre at mange flere får tid til å tenke ut et svar. Flerspråklige elever vil ofte trenge denne ekstra tiden, både fordi de skal tenke over om de kan svare, og fordi de må formulere svaret sitt på andrespråket.

For å unngå det som kalles en IRE-struktur i samtalen (dvs. at læreren *initierer* et spørsmål, en elev *responderer*, læreren *evaluerer* svaret), er det viktig å stille autentiske spørsmål (dvs. spørsmål der læreren ikke vet svaret på forhånd), og spørsmål der elevene oppfordres til å komme med egne synspunkter på temaet: *Hva tror du kan være grunnen til dette? Kjenner du noen flere slike dyr?* Dessuten bør læreren så ofte som mulig gi elevene oppfølgingsspørsmål, som fører til at eleven må utdype svaret sitt, forklare med flere ord og et mer presist språk: *Kan du forklare litt nærmere? Hva mener du med det? Hvorfor er det slik?* Læreren må også hele tiden forsøke å involvere flere elever i samtaleturen ved å be andre elever følge opp det

en elev alt har sagt: *Er du enig i det Maria sa? Nå har Alex nevnt to fordeler med dette, kan dere finne flere fordeler?* På den måten kan flere elever aktiviseres i samtalen, og elevene får anerkjennelse for det de har sagt.

Et praktisk grep for å involvere flere elever i den faglige samtalen er å bruke summegrupper i ett minutt eller to før en tar opp temaet i full klasse. Erfaring viser at det da er tryggere for elever å svare, fordi de kan referere hva de snakket om i sin gruppe, i stedet for å måtte legge fram sitt eget svar. Slike småsamtaler kan representere viktig språklæring for flerspråklige elever.

For å få elever til å uttrykke seg mer eksplisitt og faglig fullstendig, og bli mer mottakerbevisste, kan læreren planlegge muntlige aktiviteter der det er et reelt *informasjonsgap* mellom partene i samtalen. Det vil si at den som har ordet, faktisk forteller eller presenterer noe de andre ikke vet fra før. Det kan en for eksempel oppnå hvis elevene har løst ulike oppgaver, slik at de både må forklare for medelevene hva oppgaven gikk ut på, og hva de kom fram til.

I arbeidet med nytt fagstoff vet vi at det har stor betydning for elevenes forståelse av fagtekster at læreren bruker tid på førlesingsfasen, det vil si at det nye fagstoffet på ulike måter knyttes til elevenes forkunnskaper. Å bruke tid på denne fasen er ekstra viktig for de flerspråklige elevene, fordi de både kan trenge hjelp til å relatere stoffet til ting de kjenner til fra før, og til å få sentrale ord og begreper fra fagområdet og teksten presentert og forklart grundig. En slik innramming av fagstoffet og faglige oppsummeringer til slutt regnes som viktige pedagogiske hjelpemidler for å støtte elevens læring (Bergem 2012).

Arbeidsmåtene som er nevnt over, er egentlig ikke særskilte for elever med norsk som andrespråk. Høyst sannsynlig vil mange majoritets elever også profitere på slike tilnærminger. Men en av grunnene til at det som skjer i timene på skolen, blir så viktig for en del av de flerspråklige elevene,

er at de ikke alltid har den samme muligheten for hjelp og støtte hjemme. Foreldrene kjenner kanskje ikke det norske skolesystemet så godt, de kan ha mangelfulle norskkunnskaper, eller de kan ha lite skolegang selv.

Samarbeid og språklig samhandling

Gruppearbeid er en arbeidsform som kan gi mye språklæring, men det krever at læreren legger til rette for dette gjennom tydelige instruksjoner, og at det utarbeides gode regler for gruppearbeid i klassen. Hvis gruppearbeidet skal stimulere til språklæring, må oppgavene og instruksjonene være formulert slik at elevene må diskutere og snakke med hverandre for å løse dem, og kanskje presentere ulike temaer for hverandre underveis.

Systematisk bruk av såkalt læringspartner kan også fremme muntlig språkbruk og samhandling, og det sikrer at flere elever får brukt språket i faglige sammenhenger.

Arbeid med ordforråd

Et godt ordforråd er helt sentralt for leseforståelsen og for læring i de ulike fagene. Flerspråklige elever utvikler ordforråd på to språk, og dermed vil en del av dem ikke ha et aldersadekvat norsk ordforråd. Ut fra et andrespråksperspektiv er det viktig at læreren stimulerer til ordlæring i alle sammenhenger. I tillegg til de situasjonene som oppstår spontant, er det viktig at læreren også planlegger for ordlæring, blant annet ved alltid å tenke gjennom hvilke ord som kan være nye eller vanskelige for elevene, når en starter med et nytt emne eller en ny tekst. Så langt det er mulig, bør læreren både demonstrere nye ord og begreper, konkretisere dem og forklare med andre ord.

Arbeidsmåter i det felles klasserommet

– en tospråklig tilnærming

Selv om en ikke har tospråklige lærere knyttet til skolen eller klassen, finnes det mange tiltak for å

utnytte elevenes flerspråklighet som en ressurs i opplæringen i stedet for å se på flerspråkligheten som et problem.

I den grunnleggende lese- og skriveopplæringen kan en trekke inn foreldrenes og elevens morsmål for å gjøre elevene mer motivert og for å utnytte den ressursen som foreldrene kan utgjøre. Danbolt og Hugo (2012) beskriver et prosjekt der flerspråklige elever blant annet lagde sine egne små bildeordbøker, og foreldrene skrev ned hva ordene het på morsmålet. Vi vet også at all stimulering og positiv oppmerksomhet knyttet til bokstaver, tekst og lesing og skriving er viktig i den tidlige lese- og skriveopplæringen. Å henge opp ulike alfabet som foreldre eller elever i klassen kjenner, kan være noe som oppmuntrer til undring og refleksjon over skrift og språk.

Mange skoler har såkalte leseprosjekter eller bokbad der målet er å stimulere elevene til mengdelesing for å utvikle både leseglede og lesehastighet. I slike prosjekter kan en også oppmuntre elevene til å lese bøker på sitt morsmål, hvis de kan det. Skolen kan låne inn bøker på ulike språk. Elever som kan lese på morsmålet sitt, kan også få i oppgave å presentere utenlandske tekster for medelevene, og mange eventyr finnes i parallelle versjoner i ulike land.

En slik tilnærming, der elevenes erfaringer blir brukt og verdsatt i klasserommet på denne måten, kan ha flere positive effekter. De flerspråklige elevenes posisjon i klassen kan styrkes når de andre elevene ser at disse behersker flere språk og kan lese noe andre ikke forstår. At foreldrene erfarer at skolen verdsetter deres språk, kan styrke tilknytningen mellom hjem og skole. Og hvis målet er å lese mye og å bedre lesekompetansen, kan det gjerne skje på ulike språk.

Helheten i skolen og skolekulturen

En kan som nevnt ikke gjøre opplæringen av flerspråklige elever avhengig av enkeltlæreres

kompetanse og vurderinger. Skolen må i alt planarbeid inkludere det flerspråklige og flerkulturelle perspektivet, og for eksempel stille seg spørsmål som disse: Når vi planlegger foreldrekonferanser og foreldredeltakelse, hvilke tiltak kan være nødvendige med hensyn til foresatte som ikke kan så godt norsk? Hvilke ressurser har denne foreldregruppa som kan komme alle elevene til nytte? Hvordan skal den særskilte norskopplæringen integreres i skolens plan for lesing? Hva slags planer har vi når det gjelder mottak av nye elever med norsk som andrespråk? Hvordan vil vi på skolen synliggjøre at vi har et mangfold av språk og kulturer i elevgruppa og at dette er noe vi verdsetter? En slik spørsmålsliste kunne gjøres mye lengre, men hensikten her er å vise at tilpasset opplæring i et flerspråklig perspektiv også handler om slike tiltak.

Gode rutiner må etableres

God tilpasset opplæring for flerspråklige elever dreier seg blant annet om at denne elevgruppen kan få bedre opplæringsvilkår og økt læringsutbytte. En må tilstrebe at de flerspråklige elevene erfarer at de inkluderes i fellesskapet, samtidig som de skal ha best mulig nytte av opplæringen. For å få til dette må skolen som helhet legge inn flerspråklige og flerkulturelle perspektiver i arbeidet sitt, og det må etableres gode rutiner både for mottak og videre undervisning av flerspråklige elever. Siden de flerspråklige elevene ganske raskt tilbringer hoveddelen av skoletiden integrert i ordinær undervisning, må også den enkelte lærer ta ansvar for at disse elevene får en best mulig opplæring, der hun viser at deres språk- og kulturbakgrunn blir anerkjent og verdsatt, samtidig som hun gir den nødvendige språklige tilretteleggingen.

NOTE

- ¹ Denne artikkelen baserer seg på en lengre artikkel med samme tittel i boka «Tilpasset opplæring - i forskning og praksis» fra 2014, redigert av Mette Bunting.

LITTERATUR

- AUKRUST, V.G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Analyserapport nr. 1, 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- BERGEM, O.K. (2012). Arbeidsplaner, lærerstøtte og elevinnsats. I: Rønning, F., R. Diesen, H. Hoveid et al. (red.). *FoU i praksis 2011*. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning, Trondheim, 26.–27. april 2011, s. 35–47. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- DANBOLT, A.M. OG B.B. HUGO (2012). Flerspråklighet som ressurs. Interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper. I: Engen, T.O. og P. Haug. *I klasserommet. Studier av skolens praksis*, s. 83–101. Oslo: Abstrakt forlag.
- ENGEN, T.O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. Et sosiokulturelt perspektiv på opplæringa generelt, og leseopplæringen for minoriteter spesielt. I: *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling*, s. 69–85. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- ENGEN, T.O. (2010). Viss den brede vei blir den smale sti. Om lovgrunnlaget for tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. I: Johansen, H. et al. (red.). *Systematisk, variert, men ikke tilfeldig. Antologi om norsk som andrespråk i anledning Kari Tenfjords 60-årsdag*, s. 24–37. Oslo: Novus.
- GIBBONS, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom. Students, teachers and researchers*. London/New York: Continuum.
- GRIMSTAD, B.F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA: norsk som andrespråk*, 2 (28): 23–48.
- HAUG, P. (2012). Tilpassa opplæring. Kvar står vi i dag, og kva er hovudutfordringane? I: Engen, T.O. og P. Haug. *I klasserommet. Studier av skolens praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.
- HODGSON, J., W. RØNNING OG P. TOMLINSON (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. NF-rapport nr. 4/2012. Bodø: Nordlandsforskning.
- MERCER, N. OG S. HODGKINSON (RED.) (2008). *Exploring Talk in School*. Los Angeles/London: Sage.
- NOU 2010: 7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*.
- PALM, K. OG R.S. STOKKE (2013). Early Years Literacy Program – en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? *Norsklæreren*, 4.
- RYEN, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA: norsk som andrespråk*, 2: 67–97.
- VAN LIER, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Berlin: Kluwer/Springer.
- ØZERK, K. (2012). Minoritetsspråklige elever og opplæringslovens paragraf 2–8. *Bedre Skole*, 1.



Kirsten Palm er førstelektor i norsk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. Hun har gjennomført ulike FOU-prosjekter knyttet til opplæring av elever fra språklige minoriteter. Prosjektene har blant annet dreid seg om organisering av opplæringen, arbeidsformer i klasserommet, språkkartlegging, norskundervisning og undervisning i morsmål.



Foto: © fotolia.com

Tilpasset opplæring på videregående nivå

Elever som aktører i eget læringsarbeid

■ AV METTE BUNTING

Selv om elevene i stor grad blir formet gjennom den tidlige skolegangen, er det viktig å vite at det nytter å ta grep også på videregående trinn. Det å hjelpe ungdommer til å bli selvstendige i sitt læringsarbeid og øke deres bevissthet om hvordan de lærer, er også en form for tilpasset opplæring og kan bidra til unngå frafall.

I klasserommet møtes barn og unge uansett kjønn, økonomi og foreldrenes utdanning. Skolen skal tilpasse opplæringen for å utvikle og utfordre *alle* elevene til tross for ulikhet i bakgrunn og evner. Dette er et ambisiøst politisk mål, nedfelt i landets lover og forskrifter for å sikre at alle barn og unge i et samfunn med sosiale skiller skal ha samme

muligheter for arbeid og utdanning (Håstein og Werner, 2014). Lykkes vi? Forskning viser at til tross for mange gode tiltak og intensjoner reproduseres og forstørres samfunnets sosiale ulikheter i grunn- og videregående skole – svaret må nok bli «nei» (Markussen 2014).

En videregående skole i forandring

Store forandringer har preget videregående skole de siste tre tiårene, blant annet ved innføring av to omfattende læreplaner (1994 og 2006) og ungdommers rett til videregående opplæring. Dette er på mange måter en speiling av utviklingen ellers i samfunnet, et samfunn som har gått fra å være et industrisamfunn til å bli et kunnskapssamfunn.

I industrisamfunnet var utdanning ikke nødvendig, men hadde stor verdi, siden utdanningen ga stor avkastning for de få som valgte denne veien. I kunnskapssamfunnet er bildet snudd, og *fravær* av utdanning er nå blitt en avgjørende faktor (Frønes, 2010). Skolen vil dermed være viktig for at elevene senere skal kunne delta i arbeidsliv eller i videre utdanning (Frønes, 2010; Sletten & Hyggen, 2013; Falch & Nyhus, 2011). Tilsvarende vil skoleavbrudd få store konsekvenser både for ungdommene og for samfunnet generelt.

Mekanismer i skoleavbrudd og gjennomføring

Vi vet at blant annet følgende faktorer påvirker ungdommers gjennomføring av videregående opplæring: karakterer fra grunnskolen, foreldrenes bakgrunn, kjønn og etnisitet (Kunnskapsdepartementet, 2013, Markussen, 2014). Skoleavbrudd kan ifølge Rumberger (2011) sees i et individuelt eller institusjonelt perspektiv. I det individuelle perspektivet setter han skoleprestasjoner, adferd, holdninger og bakgrunn, mens det institusjonelle er familie, skole, nærmiljø og demografiske forhold som kjønn, etnisitet og helse (Lødding & Hole, 2013). Brown og Rodriguez (2009) mener at istedenfor å fokusere på de individuelle eller institusjonelle årsakene, bør skoleavbrudd forstås i møtet mellom ungdommen og skolen. Deres forskning viser at det avgjørende for skoleavbruddet var fremmedgjøringen ungdommene opplevde når de var i skolen, det vil si deres hverdagerfaringer. Det er i interaksjonen mellom de individuelle faktorene og det institusjonelle at ungdommenes virkelighet og opplevelse av skolen dannes – noe som igjen vil være med på å avgjøre deres framtid. Forskingen kan påpeke risikofaktorer, men det er i møtet mellom ungdommene og skolen at skoleavbrudd skjer.

Denne problematiseringen finner vi blant annet i Fines (1991) etnografiske studie. Hun observerte at de unges stemmer og meninger om skolen ble kneblet, samtidig som flere av dem opplevde at de ble aktivt skjøvet ut av systemet, mer enn holdt tilbake. Dette kom særlig til uttrykk i institusjoners individualiserte begrunnelser for ungdommenes skoleavbrudd. Begrunnelsene de trakk fram, var individuelle valg, personlig feil eller svakhet, som hun skriver: «no one but the adolescent is held to blame» (Fine 1991:179). Frønes (2010) beskriver bakgrunnen for en slik individualisering ut fra at kunnskapssamfunnets fokus har gått fra det kollektive og det å være solidarisk, til en individualisering der enhver er sin egen lykkes smed. Når forskningen peker på faktorer som fører til frafall, kan man lett konsentrere seg om disse som årsaken til at den enkelte slutter i skolen, istedenfor å la dem bli utgangspunkt for tilpasning og inkludering av ungdommene i klasserommet.

I skolen kan en slik forandring føre til at man tar fokuset bort fra de mulighetene som ligger i å arbeide med de ytre rammene som læreren og skolen rår over. Det eneste som da står igjen, er den unges egne indre ressurser. Det kan bli en dreining fra lærerens klasseledelse til elevens evne til selvregulering, som så i stor grad vil kunne ramme de svake og sårbare barna og ungdommene i særdeleshet. I sin ytterste konsekvens kan dette føre til en holdning der læring kun blir den enkeltes ansvar og manglende mestring tilskrives den enkelte, og gapet mellom de som er utenfor og de som står innenfor blir større (Hammer og Hyggen 2013, Frønes 2010). I kunnskapssamfunnet er videregående opplæring veien inn til samfunnsdelaktelse, og læreplanen pålegger skolen å ta hensyn til ungdommenes utgangspunkt. Derfor bør skolen kompensere, tilpasse og ha fokus på å lære eleven systematisk opp over tid (Hernes 2010).

Lære å lære fag

Ut fra kunnskapssamfunnets realiteter bør forskningens funn legge grunnlaget for hva skolen kan gjøre i møte med elevene for å kompensere. Mange tiltak kan være gode, blant annet tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid. Man kan selvfølgelig ikke

over natten snu en utvikling som har foregått over mange år, men det er viktig å vite at det nytter å ta grep også på videregående skoler. Markussen (2014) påpeker at selv etter at ungdommene har gjennomgått ti års skolegang, er det mye som kan gjøres for å tilpasse opplæringen og forebygge frafall:

Kunnskapsnivået elevene har tilegnet seg i løpet av grunnskolen kan påvirkes gjennom målrettet og tidlig innsats, gjennom god undervisning og tilpasset opplæring [...] Videregående skole har mulighet, gjennom det som skjer i klasserommet i relasjonen mellom lærer og elev, til å modifisere effekten av de unges bakgrunn ved å påvirke og utvikle deres kunnskaper og ferdigheter og deres skoleengasjement. (s. 18-19)

Om vi ser på klasserommet, møtet mellom eleven, lærer og faget, hvordan kan skolen tilpasse sitt møte med ungdommer for at de skal lykkes? Hvordan kan en kompensere ungdommenes mangel på en indre kontroll av læring, støtte hjemmefra, gode læringserfaringer eller mestringsfølelse?

Vi vet at uansett hvilket studieprogram ungdommene velger, må de lære å mestre teoretiske fag. Det betyr at de blant annet må kunne håndtere, analysere og utvikle kompliserte fagtekster på egen hånd. Videre bør ungdommene ideelt sett allerede i grunnskolen ha utviklet en forståelse for hvordan de lærer, hvordan de kan forberede seg for å lære et tema eller emne best mulig og hvordan de kan gjennomføre læringsarbeidet med de justeringer det krever. Ikke minst må de kunne bedømme sine egne resultater og arbeidsmåter (Santa Havers & Valdes, 2004). Dette er det nok mange ungdommer i videregående skole som trenger å videreutvikle. Lærerens perspektiv i undervisningssituasjonen bør derfor, i tillegg til at elevene skal lære faget, være hvordan de kan lære på en selvstendig måte.

Hvordan kan så læreren legge til rette for at ungdommene skal bli mest mulig selvstendige i læringsarbeidet? Et viktig element i å jobbe med ungdommenes bevissthet rundt egen læring er det å utfordre dem til å være metakognitive. Metakognisjon betyr «tenkning om tenkning», og

må skilles fra selve kognisjonen. Kognisjon er det å tenke, å lære og å løse problemer, som å forstå, huske og konsentrere seg. Metakognisjon ligger på en måte over kognisjon ved at elevene kan rette oppmerksomheten sin mot, ha kunnskap om og kontroll over den kognitive aktiviteten sin. Eksempler på metakognisjon kan være å være bevisst på om man forstår eller ikke forstår, kunne bruke strategier for å forstå når noe er vanskelig, følge med på egen konsentrasjon og motivasjon, og gjøre noe med forstyrrelser og manglende utholdenhet. Det vil si at den lærende har både kunnskap om egen tenkning og oppmerksomhet rettet mot denne.

Læreplanen fokuserer på dette i «Prinsipper for opplæring» og i «Læringsplakaten», og kaller dette læringsstrategier. Læringsplakaten uttrykker det slik: «skolen skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenking» (Utdanningsdirektoratet, 2006: 2). Skolens oppdrag gjennom hele utdanningsløpet er å stimulere til en slik utvikling, noe som krever at elevene både lærer selve faget og *hvordan* de lærer i dette faget. I faget matematikk vil de for eksempel måtte utvikle *både* sine matematiske ferdigheter og en bevissthet på hva dette faget krever, til forskjell fra for eksempel norskfaget. Når ungdommene begynner på videregående skole, vil de ha utviklet seg forskjellig, ha ulik bevissthet rundt egen læring og ha behov for å utvikle seg ytterligere. Dette vil ha betydning for både det å håndtere hverdagen og som en forberedelse til høyere utdanning og arbeidslivet.

Kunnskapsløftet peker på tre stadier eller faser i et slikt læringsarbeid, det å *planlegge, gjennomføre og vurdere* (Utdanningsdirektoratet, 2006). På den måten kan man tenke seg at læringsstrategier med hensyn til organisering av egen læring kan sees på i før-, under- og etter-perspektiv av et tema, en oppgave, lesing av en tekst, osv. Dette sammenfaller med Zimmermanns (2000) forskning med hensyn til det han kaller «selvregulert læring». Han påpeker at selvregulering er en syklisk prosess der man handler og får tilbakemeldinger som man deretter justerer handlingene etter. På den måten vil man

hele tiden ha en utvikling. Selve læringsprosessen deler han inn i tre faser: planleggings-, gjennomførings- og selvrefleksjonsfasen. Det blir viktig å se og ta hensyn til at det ikke bare er den faglige konteksten som har betydning for læringsarbeidet, men også hvor i læringsprosessen man er. Ungdommene selv må også bevisstgjøres på dette i løpet av læringsarbeidet (Hattie, Biggs & Purdie, 1996). Hvor i læringsløpet ungdommene er, vil påvirke både valg og bruk av arbeidsform, mål og egenvurderinger, samt lærerens veiledning og innspill.

Troen på egen mestring

Zimmerman (2002) hevder at elever som har stor tiltro til egen mestring og styres av indre motivasjon, oftere enn andre er selvstendige i eget læringsarbeid. «Self-efficacy» er det engelske begrepet for tiltroen eleven har til egne evner og hvordan dette påvirker deres antagelser om mulige resultater. Det er altså ikke nok å lære seg fag og strategier; troen på hva de kan mestre, påvirker kognitive og følelsesmessige prosesser knyttet til oppgaven. Dette blir fundamentet og motivasjonen elevene bygger sitt læringsarbeid på, noe som igjen har mye å si for hvordan de holder ut ved utfordrende oppgaver, og hvilken gjennomføringsevne de har. Elever med høy tiltro til egen mestring ser på utfordringer som noe de kan takle. De med lav tro på egen mestring kan derimot ta i bruk unnvikelsesstrategier. De med høy tro på egen mestring kan videre være mer engasjerte i det de gjør, sette seg utfordrende mål, være utholdende og ha tro på gode resultater. Det påvirker igjen hvor mye de lærer, resultatene de oppnår, og hvilken kapasitet de mener de har til å gjøre eller lære innen et gitt område (Pajeres, 2008). Slik sett er det ikke gitt at gode evner fører til gode resultater – det er troen på egen mestring som betyr mest.

Hvordan kan elevene utvikle tro på egen mestring? Som mye annet i livet påvirkes vi av tidligere erfaringer og bakgrunn. Når elever har mange års erfaring med å ikke mestre, er det viktig at læreren tar høyde for også dette. En kartlegging kan avsløre både gode evner og et godt kunnskapsnivå, men om mestringsfølelsen er fraværende, vil dette mer enn alt annet påvirke ungdommens innsats og motivasjon i faget. For å tilpasse undervisningen

må læreren kjenne til elevenes erfaringer og hva de tenker om egne muligheter for å lykkes. På den måten kan læreren sørge for å gi elevene utfordringer som kan føre til mestringsopplevelser, og mestring vil være en viktig del av å utvikle egen tro på læring i fagene.

Bakgrunnskunnskap og egne mål

Planleggingsfasen kan ha mye å si for hvordan læringsarbeidet forløper, og da betyr følgende to viktige prinsipper mye: det å hente fram egen bakgrunnskunnskap og det å være bevisst hvilke mål man jobber mot (Hattie & Timperley, 2006, Zimmerman, 2000).

Når nå elevene trekker fram tidligere erfaringer eller kunnskap om et tema, vil de kunne sammenkoble ny og gammel kunnskap mens de lærer. Dette er et strategisk og enkelt valg som vil ha konsekvens for deres videre utføring. Ungdommene bør i løpet av prosessen tenke på hva de kan fra før, hvilke mål de skal nå, og hvilken motivasjon de har for oppgaven (Zimmerman, 2000). Denne tankevirksomheten er sentral for å kunne planlegge sitt læringsarbeid, og det kan styre hele arbeidet. Følgende spørsmålene kan være gjengangere for å skape refleksjon:

- Hva skal du lære om nå?
- Hva har dette å gjøre med det du har lært om før?
- Hva vil du si at du kan godt, og hva nytt må du lære?

Aktivering av forkunnskaper gjør at eleven går fra det kjente til ukjent, går fra å huske til å forstå, opplever mestring, får økt motivasjonen, de får bekreftet at de «alltid» vet noe (Brevik & Gunnulfsen, 2011: 72).

Mål eller hensikt påvirker alt elevene jobber med. Dette gjelder hvilke læringsstrategier de velger, hva de synes er viktig, hva de husker og hva de forstår. Det å arbeide opp mot klare mål kan gjøre læringsprosessen god og effektiv. Har elevene ikke mål eller hensikt med det de gjør, kan de lett bruke både tid og krefter på å tilegne seg annen kunnskap enn de egentlig skulle. I verste fall har de bare fokus på å få gjort et visst antall oppgaver

eller lest et visst antall sider, i stedet for å ha fokus på læring og forståelse (Bunting & Lund, 2006). I læringsarbeidet må ungdommene kunne svare på «Hva kan du?», «Hvor skal du?» og «Hvordan kommer du dit?». Har de ikke klart for seg hvilket mål de jobber opp mot, kan de ikke svare på de to siste spørsmålene. Således blir læringsarbeidet uten retning og læringsutbyttet tilfeldig.

Har læreren elever som strever med å tro på at de kan mestre faget det undervises i, må læreren tilpasse målene og oppgavene. Det er viktig å la ungdommene arbeide mot mål de kan oppnå, men som samtidig utfordrer dem (Hattie & Timperley, 2006; Pajeres, 2008). Slik sett vil en lærer oppleve at klassene ulike, og mål for læringsarbeidet og oppgavene må tilpasses klassens og ungdommenes ståsted. Gjennom en slik tilrettelegging kan elevene få hjelp til å justere misforholdet mellom tenkt mål og egen forståelse av hva de klarer. Når de skjønner hvordan målet kan nås, vil det gjøre oppgaven overkommelig, og det vil kunne utløse motivasjon (Hattie & Timperley, 2006).

Tilpasset opplæring som samfunnsoppdrag

Kunnskapssamfunnet krever skolegang av ungdommene for at de skal kunne delta i samfunnet. Skolen har et samfunnsoppdrag i å tilrettelegge og inkludere alle ungdommer og kompensere for forskjellene de bringer med seg. Dette er en viktig, men ingen enkel oppgave, og faren er stor for en dreining mot individualisering som favoriserer ungdom fra familier med høy utdanning. Hernes (2010) skriver at for at flere elever skal gjennomføre videregående opplæring, må elevene generelt ha tettere oppfølging. Lærerne må følge opp sine ungdommer bedre, foreldrene må følge opp sine barn, skoleledelsen må følge opp sine lærere, kommuner og fylker må følge opp skole og lærebedrifter, og de sentrale myndigheter må følge opp kommuner. Om ikke lærerne vet hva elevene kan og hvor de skal, er det heller ikke rart om elever ikke utvikler de ferdighetene som kreves for å gjennomføre videregående opplæring. Prinsippet om tilpasset opplæring forplikter oss til å sørge for at all ungdom, uansett bakgrunn, opplever læring og utvikling.

LITTERATUR

- BREVIK, L. & GUNNULFSEN, L. (2012). Les mindre – forstå mer. Strategier for lesing av fagtekster 8.–13. trinn. Oslo: Gyldendal.
- BROWN, T.M. & RODRIGUEZ, L.F. (2009). School and the co-construction of dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education* Vol 22 (2), March–April 2009, 221–242.
- BUNTING, M. & LUND, T.S. (2006). *MILL. På vei til tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex.
- FALCH, T. & NYHUS, O.H. (2011). Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting og inaktivitet blant unge voksne. *Søkelys på arbeidslivet*, 28(4), 285–299.
- FINE, M. (1991) *Framing dropouts. Notes on the politics of an urban public high school*. Albany, NY: State University of New York Press.
- FRØNES, I. (2010). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. Om utvikling og barnevern under kunnskapssamfunnets betingelser. I: E. Befring, I. Frønes & A.M. Sørli (red.), *Sårbare unge, nye perspektiver og tilnærminger* (s. 32–45). Oslo: Gyldendal.
- HAMMER, T. & HYGGEN, CH. (2013). Ung voksen – risiko for marginalisering. I Hammer, T. & Hyggen, C. (red.), *Ung voksen og utenfor, mestring og marginalitet på vei til voksenliv*. Oslo: Gyldendal.
- HATTIE, J., BIGGS, J. & PURDIE, N. (1996). Effects of Learning Skills Interventions on Students Learning. A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99–136.
- HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.
- HERNES, G. (2010) Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. Oslo: Fafo, (Rapport nr. 3).
- HÅSTEIN, H & WERNER, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I: Bunting, M. (red). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2013). Gjennomføringsbarometeret.
- MARKUSSEN, E. (2014) Utdanning lønner seg. Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002, Rapport 1/2014, Oslo: Nifustep.
- LØDDING, B. & HOLEN, S. (2013). Intensivopplæring i eller utenfor klassen? Sluttrapport fra prosjektet Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse i Overgangsprosjektet innenfor Ny GIV. Rapport 41:2013, NIFU
- PAJERES, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. I: D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (red.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research, and applications* (s. 111–140). New York: Routledge.
- RUMBERGER, R.W. (2011) *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SANTA, C.M., HAVENS, L.T. & VALDES, B.J. (2004). *Project CRISS. Creating Independence through student-owned strategies* (3. utg.). Iowa: Kendall/Hunt.
- SLETTEN, A.M. & HYGGEN, C. (2013). *Frafall og marginalisering*, temanotat, Forskningsrådet.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Prinsipper for opplæring. Tilgjengelig på <http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lko6.pdf> [04.06.14].
- ZIMMERMAN, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner. An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.
- ZIMMERMAN, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. I: M. Boekarts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.



Mette Bunting er førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Telemark. Hennes fagområder er ledelse, læringsstrategier og skoleavbrudd. Mette Bunting er én av to forskningsledere for det longitudinale kvalitative forskningsarbeidet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark». Hun har bakgrunn fra grunn- og videregående skole som lærer, leder og veileder.

Snart skolestarter

■ AV MARIT SEMUNDSETH

Mange fem- og seksåringer ønsker gjerne å fortelle og vise hva de kan og hva de bringer med seg av kunnskap inn i skolen. Det å undersøke og anvende barnas egne ressurser i skolens undervisningspraksis, vil være en måte å tilpasse opplæringen til barnas evner og forutsetninger på. På sikt kunne en slik måte å tilpasse undervisningen på bli et ledd i arbeidet med å utarbeide felles nasjonale normer og retningslinjer når det gjelder overgangen fra barnehage til skole.

«Jeg gleder meg til å begynne på skolen og jeg er faktisk flink til veldig mange ting», svarer Sivert spontant når jeg spør han hvordan han tror det blir å begynne på skolen. Sivert er ett av fire barn jeg har intervjuet hver for seg om femåringers opplevelse av egen kunnskap i overgangen fra barnehage til skole. Barna i min studie – Sivert, Enez, Unni og Elin – hadde alle ca. to måneder igjen å være barnehagebarn da intervjuene ble gjort. De gikk i tre ulike barnehager i en større by i Norge (Semundseth 2013).

Vi vet at overgangen fra barnehage til skole er en kritisk overgang som virker inn på barns videre skolegang når det gjelder selvbilde, personlig utvikling, senere læringsløp og egen mestring (Wagner, 2003; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Vi vet også at barns opplevelser av skolestart på de første trinnene kan være bestemmende for hele skolegangen deres (Bø, Thorsen, Løge & Omdal, 2004). Selv om mange barn gleder seg til å begynne på skolen, er det også en god del som gruer seg til skolestart. De gruer seg fordi de er usikre på om den kunnskapen de har, anses som relevant og gyldig for skolen (Lillemyr 1998). Det er derfor viktig å vite noe om hvilken kunnskap vi kan anta at

skolestarterne bringer med seg inn i klasserommet og diskutere hvordan skolestarternes kunnskap kan ivaretas og videreutvikles i møtet med skolen.

Barn lærer gjennom å fortelle

Den russiske psykologen Lev Vygotskij hevder at kunnskapstilegnelse og læring er forankret i sosial samhandling mellom mennesker – at deltakelse i dialog med andre mennesker er grunnlaget for utvikling og vekst (Vygotsky, 1978). Barn må bruke språket for å lære. De må oppmuntres til å sette ord på sine opplevelser og erfaringer for å erkjenne hva de har forstått og lært.

Ifølge den amerikanske utviklingspsykologen Katherine Nelson lagrer barn opplevelser og erfaringer i skript (Nelson 1986). Skript er mentale (kognitive) modeller av ulike hendelser knyttet til for eksempel personer, situasjoner og aktiviteter og andre forhold som vi har erfaring med. Skript er de tidligste formene for fortelling man kan registrere hos små barn, og Nelson anser disse som basis for barns organisering av begreper, for evnen til å huske hendelser og for å kunne fortelle om dem.

Når femåringene setter ord på egen kunnskap ved å fortelle eller vise hva de kan, hvem de utfører



aktiviteter sammen med og hvor dette foregår, kommer skriptene deres til uttrykk. Nelson hevder at kunnskapstilegnelse er resultat av aktive mentale prosesser som skjer i det enkelte barnet i møtet med andre i varierte aktiviteter. Barn utforsker sin forståelse av verden gjennom å fortelle, sier hun. Også den amerikanske psykologen Jerome Bruner hevder at barn lærer gjennom å fortelle – gjennom å snakke om erfaringer og opplevelser. Når barn forteller, forstår de omgivelsene sine, og de tilegner seg kunnskap (Bruner, 1978, 1986).

Hva skolestarterne forteller

Femåringene i denne studien opplever å kunne mye. De forteller eksplisitt at de har kunnskap om *vennskap og sosialt samvær*, om *motorikk og fysiske ferdigheter* og om *akademiske ferdigheter*. Det er viktig å være klar over at det barna velger å presentere av egen kunnskap i intervjuene med meg, bare er en del av deres totale kunnskapsbase.

Om vennskap og sosialt samvær

Vennskap og sosialt samvær handler om det å være dyktig i sosial omgang med venner – om det å funge på en sosialt akseptabel måte. Femåringene forteller at de trives sammen med andre barn og at de har mange og gode venner i barnehagen.

Elin sier for eksempel at hun pleier å leke med «Silje og Nina og Åsne og Anne og nesten alle sammen». Hun presiserer at når de er sammen, leker de gjerne med dukker. Også Unni forteller at hun hver dag leker med mange av barna i barnehagen. Sivert oppgir at han har en fast venn i barnehagen. «Jeg bruker alltid å leke meg sammen med han – han brune som heter Daniel. Han bruker jeg å leke meg med». Sivert forteller at han også pleier å leke sammen med en gutt på den andre avdelingen i barnehagen. Også Enez har mange venner i barnehagen. Han kjenner mange norske barn, men de fleste vennene hans er fra Tyrkia.

Enez forteller videre at han er hjelpsom. Han pleier å hjelpe mammaen sin, og han er spesielt flink til å rydde på rommet sitt når det er rotete der. Også Sivert forteller at han er flink til å rydde. I tillegg sier Sivert at han er dyktig til å høre etter, til å følge regler og til ikke å ødelegge leker.

Om motorikk og fysiske ferdigheter

Kunnskap om motorikk og fysiske ferdigheter dreier seg om å beherske ulike fysiske aktiviteter. Tre av barna forteller med stor innlevelse at de har blitt flinke til å sykle – og som de eldste i barnehagen, sykler de nå selvsagt uten støttehjul.

Kunnskap om motoriske og fysiske aktiviteter omhandler også andre kroppslige aktiviteter. Enez sier for eksempel at han er flink til både å grave og leke i snøen og til å leke i sandkassen. Unni forteller at hun er flink til å disse og klatre i trær når hun er ute. Hun tør å klatre høyt opp i trærne og er ikke redd for å falle ned, sier hun. Elin forteller at hun både kan danse ballett og turne, og hun viser både hvordan man slår hjul og går ned i spagaten. Sivert forteller at han kan mye om fotball. Selv om han ikke spiller aktivt, liker han å øve seg. «Jeg er god til å ta sånne triks med ballen», sier han.

Om akademiske ferdigheter

Akademiske ferdigheter omhandler det å skrive, tegne og telle samt å håndtere digitale verktøy. Barna forteller at de behersker én eller flere av disse ferdighetene. De uttrykker eksplisitt at det meste av det de har lært om dette, har de lært helt av seg selv.

Unni, Elin og Enez sier at de både kan skrive og tegne og at de liker å holde på med slike aktiviteter. Enez sier at han kan skrive sitt eget navn og flere bokstaver. Han sier at han også liker tall og at han kan telle langt. Deretter teller han høyt fra én til tretten. Unni sier at hun er spesielt glad i å tegne hus og prinsesser, men at hun kan skrive både tall og bokstaver. Elin forteller at på innskrivingsdagen på skolen måtte alle barna både tegne og skrive. Hun forteller at hun kan skrive både sitt eget navn og navnet på flere av vennene sine i barnehagen. Hun kan også tegne ulike figurer – figurer fra noen franske tegnebøker som hun har. Elin kan dessuten telle langt på flere språk enn norsk. Hun kan for eksempel telle til tolv på engelsk, til fire på fransk og til fem på spansk. Det kan hun gjøre veldig fort, sier hun. Deretter teller hun høyt på de ulike språkene. Også Sivert forteller at han har kunnskap om bokstaver. «Jeg klarer

å ta hele alfabetet», sier han, og med litt støtte fra meg sier han alle de 29 bokstavene. Sivert forteller at han også kan mye om tv-spill og andre slags spill. Han vet dessuten hvordan han både slår på og av tv-en. «Jeg klarer å slå på tv-en og å slå på et spill. Det er ikke så enkelt å slå på tv-spill for da må man først slå på tv-en og så må man slå på x-boksen og så må man trykke på der det står en A og en V og så må man trykke på noen ting og så kommer man inn på spillet». Alt dette klarer han helt alene. Han trenger ikke hjelp fra noen, verken fra voksne eller fra storebrødrene sine nå som han snart skal begynne på skolen, sier han.

Sivert liker også godt å spille bilspill, og han har mange slike spill. Han forteller at han vet hvordan han bruker datamaskinen. Han kan både slå den på og av. «Man skal åpne den boksen og trykke på en stor rund knapp og så slår dataen seg på. Og hvis man trykker en gang til da slår den seg av». Sivert vet godt hvilke internettsider han får lov til å gå inn på. «Jeg får lov til å gå inn på barnas sider for det er sånn – sånn som er sånn som barna skal holde på med». Ivrig forteller han hva han liker å gjøre når han er inne på Barnas sider. «Jeg liker godt å spille sanne legospill og så – og så er det jo en legomann og så trykker vi der og der kommer vi på legosiden og der kan vi spille legospill og masse ting og så kan vi ta legopuslespill», forteller han. Sivert er også veldig glad i å bygge med Lego. «Jeg er nå flink til å bygge biler og fly med lego, ja. Og en gang måtte jeg ha bruksanvisning for da kjøpte jeg meg en sånn legoracerbil og det var en hvit en. Jeg er nå ganske flink til å lese bruksanvisninger også, jeg», forteller han.

Hvordan ivareta og videreutvikle skolestarternes kunnskap

Femåringene forteller og viser at de har kunnskap om mange forhold. De har for eksempel språklige ferdigheter til å kunne uttrykke sin egen kunnskap både muntlig og skriftlig. De har fysiske ferdigheter slik at de kan vise frem det de behersker, som for eksempel å turne, klatre eller sykle, og de har sosiale ferdigheter knyttet til vennskap. Ikke alle skolestartere møter skolen med kunnskap tilsvarende det barna i denne studien gjør, men

noe kunnskap bringer de alle med seg inn i skolen. Førsteklasselærerne møter altså skolestartere med mye og variert kunnskap. Vi vet at sjansene er store for at barn kommer inn i positive læringsspiraler med økt motivasjon for læring hvis de erfarer at lærerne ser og bygger videre på det de allerede mestrer og får til (Broström 2002). Drivkraften til barns videre kunnskapstilegnelse og læring ligger nettopp i opplevelsen av at kunnskapen deres ses og anerkjennes av andre (Lillemyr 2007, 2011). Det er en utfordring for lærerne å skape meningsfull undervisning der barns tro på egne kunnskaper blir ivarettatt og videreutviklet. Kanskje kan lærerne lykkes enda bedre med dette hvis de får tilgang til noe av den kunnskapen som hver enkelt skolestarter har, og hvis de klarer å nyttiggjøre seg denne kunnskapen i planlegging og gjennomføring av undervisning.

Hvordan fange opp skolestarternes kunnskaper

I veilederen *Fra eldst til yngst* fra Kunnskapsdepartementet (2008) leser vi at formålet er «å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole og skape en god overgang for barn når de begynner på skolen» (s. 8). De ansatte både i barnehage og skole må sørge for at denne overgangen blir god, og begge parter har ansvar for «å samarbeide om å gjøre nytte av alle ressurser som kan være med på å gjøre barnet beredt til skolestart». Vi kan videre lese at barnet «er den viktigste aktøren» og at barn ofte har «klare meninger om hva som er viktig å kunne når en skal begynne på skolen» (s. 14). Hva barn *tror* det er viktig å kunne ved skolestart, er én side av saken. Vel så viktig er det å vite hva barn faktisk selv opplever at de *har* av kunnskap ved skolestart.

Det er interessant å tenke seg at all undervisning, fra første skoledag, bygger på den kunnskapsbasen som læreren har samlet inn gjennom samtaler med hver enkel elev *før* disse begynner på skolen. I Norge har vi tradisjon for å ha en såkalt overføringssamtale mellom barnehage og skole om den enkelte skolestarter der én fra barnehagen, én fra skolen og eventuelt barnets foresatte deltar. Hva med også å inkludere skolestarterne

selv i disse samtale, blant annet for å fortelle om egen kunnskap? Med den store variasjonen vi har her i landet når det gjelder overgangssamtaler, er det godt mulig at dette gjøres i enkelte kommuner allerede. Hva med å gjøre en slik ordning til en regel heller enn et unntak? Noen skolestartere vil trenge særlig tilrettelagte opplegg, og noen vil verken være i stand til eller ha lyst til å delta i overgangssamtalen, og barns deltakelse kan gjerne være valgfri. Men muligheten for at skolestarterne selv skal få medvirke i en sak som omhandler deres eget liv, kan gjerne uttrykkes eksplisitt og gjøres til en felles praksis.

Også foreldrene til skolestarterne vil kunne være gode samarbeidspartnere for lærerne i barnas (og foreldrenes) overgang fra barnehage til skole. Foreldre er viktige rollemodeller for barna sine, og de spiller en sentral rolle i barnas læring og skoleprestasjoner (Nordahl, 2007). Mange foreldre er dessuten sterk engasjert i deres barns faglige kunnskap og læring før skolestart (Glaser, 2011).

Jeg tror at mange fem- og seksåringer gjerne vil fortelle og vise hva de kan og hva de bringer med seg av kunnskap inn i skolen. I opplæringslovens paragraf 1–2 står det dessuten at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Hvis man bestemmer seg for å forsøke å anvende barns egen kunnskap som ressurs i skolens undervisningspraksis i større grad enn det som gjøres i dag, må kanskje skolens undervisningsmetoder gjennomtenkes, revurderes og tilpasses det enkelte barn på en annen måte enn det som er tilfellet. Kanskje kan en slik ordning være et ledd i arbeidet med å utarbeide felles nasjonale normer og retningslinjer når det gjelder overgangen fra barnehage til skole?

Jeg påstår ikke at overgangen fra barnehage til skole blir bedre for skolestarterne hvis lærerne vet hva den enkelte bringer med seg av kunnskap inn i skolen. Jeg påstår heller ikke at dagens førsteklasse-lærere unnlater å anvende noe av skolestarternes kunnskap som ressurser i undervisningen. I stedet spør jeg om overgangen kan bli bedre for barna hvis de erfarer at deres allerede ervervede kunnskap er relevant og gyldig for skolen. Jeg presenterer et forslag til hvordan det kan mulig å få til dette. Jeg er nemlig rimelig sikker på at mange

skolestartere både kan fortelle om og vise frem det de opplever å være flinke til, og det synes jeg de skal få anledning til i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole.

LITTERATUR

- BROSTRÖM, S.** (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. I: H. Fabian, & A.W. Dunlop (red.), *Transition in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (s. 52–63). London: Routledge Falmer.
- BRUNER, J.** (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. I: A. Sinclair, R. J. Jarvle, & W.J.M. Levelt (red.), *The child's concept of language* (s. 241–256). New York: Springer.
- BRUNER, J.** (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BØ, I., THORSEN, A.A., LØGE, I.K., & OMDAL, H.** (2004). Overgangen fra barnehage til skole. *Bedre Skole* 4, 2004, 80–87.
- GLASER, V.** (2011). Foreldrenes rolle i barnets tidlige læring før skolestart. *Prismet* 3, 167–177.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2008). Veilederen *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. <<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/veileder/f-4248%20fra%20eldst%20til%20yngst.pdf>> Lastet ned 24. oktober 2014.
- LILLEMOR, O.F.** (2011). *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LILLEMOR, O.F.** (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LILLEMOR, O.F.** (1998). *Overgangen barnehage – småskole. Et forsknings- og utviklingsprosjekt i Nord-Trøndelag*. NTF-rapport 1998:17. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- NELSON, K.** (1986). *Event Knowledge. Structure and Function in Development*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- NORDAHL, T.** (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- OPPLÆRINGSLOVEN**. Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringslova) med endringer, sist ved lov av 17. juni 2005 nr. 105 og 106 samt forskrifter. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. Lovdata.
- PIANTA, R.C., & KRAFT-SAYRE, M.** (2003). *Successful kindergarten transition. Your guide to connecting children, families and schools*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- SEMUNDSETH, M.** (2013). Hva forteller fire barn om egen kunnskap i overgangen fra barnehage til skole? *Barn* 2, 9–27.
- VYGOTSKY, L.** (1978). *Mind in Society. The development of higher Psychological Processes*. Massachusetts. Cambridge: Harvard University Press.
- WAGNER, J.T.** (2003). International Perspective and Nordic Contributions. I S. Broström, & J. T. Wagner (red.), *Early Childhood Education in Five Nordic Countries. Perspectives on the Transition from Preschool to school* (s. 11–27). Århus: Systime Academic.



Marit Semundseth har hovedfag i anvendt språkvitenskap og er førstelektor i norsk ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. Hennes forskningsinteresser og vitenskapelige publikasjoner omhandler i hovedsak barns tekstproduksjon og skriving i barnehage, hjem og grunnskolen 1. trinn samt barns overgang fra barnehage til skole. Hun har også vært bidragsyter i flere fagbøker.

Skolefrukt – for alle grunnskoler

Alle grunnskoler i Norge kan delta i abonnementsordningen Skolefrukt. Tidligere hadde skoler med ungdomstrinn en statlig gratisordning som opphørte fra august 2014, og nå har disse skolene mulighet for å delta i den statlig subsidierte skolefruktordningen. Foresatte betaler for abonnement og elevene får utdelt Skolefrukt de dagene skolen har bestemt. Alternativt kan kommuner/skoler kjøpe inn frukt slik at det blir gratis for elevene. I begge tilfeller blir pris kr. 3,- per frukt eller grønnsak inklusive mva og frakt, og da har staten subsidiert hver enhet med kroner 1,-.

Frukt og grønt er sammen med melk og matpakke viktig for å sikre energi gjennom en lang skoledag. Sultne elever blir urolige og ukonsentrerte. Frukt og grønt er viktig for deres helse på kort og lang sikt. Skolefrukt er også et verktøy for å oppfylle myndighetenes retningslinjer for skolemåltidet.



Foreldrebetalt

Det er lite arbeid for skolen. Skolen legger kun inn litt informasjon i starten av hvert semester (5 minutter) og de mottar automatisk genererte lister over elever som blir påmeldt. Skolene får låne svalskep gratis. Elever kan dele ut frukten og grønnsakene til de som abonnerer. Les om gode erfaringer på www.skolefrukt.no.

Gratis for elevene

En kan for eksempel velge å ha en egen fruktstund noen dager i uka. På den måten kan en tilpasse budsjettet hvis det ikke er oppnåelig med gratis frukt til elevene hver eneste skoledag. Skolen kan få faktura basert på bestillinger og levert vare, og en kan endre bestillingene i løpet av skolesemesteret.

Slik blir du med på Skolefrukt

Send en e-post til support@skolefrukt.no eller ring oss på telefon: 815 20 123

Skolefrukt.no

 **Helsedirektoratet**



Sosiale og emosjonelle kompetanser i fremtidens skole

■ AV SVEN OSCAR LINDBÄCK OG PATRICK GLAVIN

Sosial kompetanse handler om de ferdighetene som elevene tar i bruk når de skal omgås andre. Emosjonell kompetanse er elevenes evne til å gjenkjenne og regulere følelser. Sosiale ferdigheter må læres, da er det ikke tilstrekkelig med et ordensreglement. Sosiale og emosjonelle ferdigheter må integreres i fagplanene og kunne gjenfinnes i elevenes timeplaner.



Regjeringen har oppnevnt et offentlig utvalg, Ludvigsen-utvalget, som skal revidere grunnopplæringen i skolen. Formålet med utvalget er å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv.

Høsten 2014 kom Ludvigsen-utvalget med sin delrapport NOU: 7 *Elevenes læring i framtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. I rapporten legger utvalget til grunn et bredt kompetansebegrep der både kognitive, praktiske og sosiale og emosjonelle ferdigheter bør inngå. Utvalget peker på at et bredt kompetansebegrep er nødvendig dersom elevene skal settes i stand til å løse oppgaver og møte utfordringer i fremtidens yrkesliv. Videre mener utvalget at det brede kompetansebegrepet må integreres i læreplanverket på en måte som tydeliggjør sammenhengene mellom den generelle delen av læreplanverket og fagplanene.

Delrapporten løfter fram sosiale og emosjonelle kompetanser som en sentral del av det brede kompetansebegrepet. De vil i den endelige rapporten vurdere hvilke implikasjoner dette vil få for læreplanverket. I denne artikkelen vil vi derfor forsøke å beskrive hvordan sosiale og emosjonelle kompetanser kan forstås, hvordan elevene lærer denne typen kompetanse, hvordan ferdighetene kan integreres i ulike fagplaner i grunnopplæringen og hvordan lærerne kan gå fram i praksis for å planlegge og gjennomføre den sosiale og emosjonelle opplæringen.

Sosial kompetanse

Det er allmenn enighet om at sosial kompetanse handler om de ferdighetene som elevene tar i bruk når de skal omgås andre barn og voksne på skolen, hjemme og i fritidsaktiviteter (Ogden 2009). Sosial kompetanse dreier seg derfor både om elevenes evne til å innfri krav fra miljøet rundt seg, og til å fremme egne behov og ønsker på en effektiv og sosialt akseptabel måte. I tillegg innebærer sosial kompetanse å skape varige relasjoner til andre barn og voksne samt til å utvikle et sett av ferdigheter som gjør det trygt å delta i ulike gruppeaktiviteter.

Ulike utfordringer i løpet av skoledagen stiller ymse krav til kompetansen til den enkelte elev, dette gjelder også sosiale og emosjonelle ferdigheter. Dette fører til at en elev godt kan ha gode sosiale ferdigheter i én sammenheng, men mangle nødvendige sosiale strategier i andre sammenhenger (Glavin og Lindbäck, 2014). Selv om det alltid vil være slik, bør sosial kompetanse være rettet mot en generell kompetanse som er relativt uavhengig av spesifikke sosiale ferdigheter. Det er derfor antakelig mer hensiktsmessig å definere sosial kompetanse som en generell sosial beredskap, eller et sosialt potensial som gjør det lettere for elevene å tilegne seg spesifikke sosiale ferdigheter.

Sosial kompetanse er både sosiale kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos barna, men også deres vurdering av sine egne kompetanser. I skolen er det dessverre vanlig å begrense sosial kompetanse til bare å handle om de ferdighetene

som de tenker seg skal inngå i sosialt kompetent atferd. Når en skole skal utforme en plan for sosial læring, er det derfor vanlig å liste opp en rekke ferdigheter som elevene skal mestre i løpet av ulike alderstrinn. Skolen lager en liste med ferdigheter som de opplever er nødvendige for å mestre skolens gruppeaktiviteter samt tilpasse seg normer og regler på skolen. Dette er ferdigheter som vi også gjerne finner deler av i skolens ordensreglement, som ulike påbud og forbud. Dette fører til en mengde opplæringsmål som ikke er knyttet til konkrete læringsaktiviteter. Dette kan vi kalle et utilstrekkelig eller et *amputert* kompetansebegrep.

Emosjonell kompetanse

Med emosjonell kompetanse mener vi elevenes evne til å gjenkjenne, sette navn på og regulere følelser (Glavin og Lindbäck (2014)). Alle elevene som begynner i første klasse, har ulike erfaringer, ulikt temperament og personlighet. Barna vil derfor reagere svært ulikt på samme sosiale utfordringer. I dagens skole må dessuten lærerne håndtere barn med svært forskjellig kulturell og sosial bakgrunn. Som lærer må du anta at elevenes forkunnskaper om følelser er svært forskjellige. Lærere må derfor bruke lang tid på å bli kjent med alle elevenes reaksjonsmønstre, slik at de kan håndtere alle barn på en respektfull måte. Utfordringen for deg som lærer i første klasse er å lære elevene et *felles følelssespråk*. Med et felles følelssespråk mener vi:

- Elevene må kunne sette navn på grunnleggende følelser.
- Elevene må oppdage hvordan følelser kommer til uttrykk hos seg selv og andre.
- Elevene må oppleve hvordan tanker, følelser og handlinger påvirker hverandre gjensidig.

Det å hjelpe elevene til å sette navn på følelser og beskrive kjennetegn ved de samme følelsene, kan være en utfordrende oppgave. Vi kan fort ta utgangspunkt i oss selv og hvordan vi opplever våre egne følelser, men vi kan ikke være sikre på om andre føler det på samme måte.

Et felles følelssespråk er helt nødvendig dersom elevene skal klare å håndtere følelser «som løper løpsk». Ulike former for sinnekontroll, for

eksempel, er nesten umulig å gjennomføre dersom elevene ikke kan sette ord på ulike grader av «det å være sint» (Glavin og Lindbäck 2014).

Klassifisering av sosiale og emosjonelle ferdigheter

Gresham og Elliott (1990) har utviklet fem ulike ferdighetsdimensjoner som er anvendelige når en skal operasjonalisere sosiale og emosjonelle ferdigheter i klasserommet: *samarbeidsferdigheter*, *selvkontrollferdigheter*, *selvhevdelsesferdigheter*, *empatiferdigheter* og *ansvarlighet*. I vår tilnærming til utvikling av sosial kompetanse har vi derfor valgt å legge vekt på systematisk opplæring av noen sentrale og grunnleggende sosiale ferdigheter. Dette er ferdigheter som vi har erfaring med at er de viktigste byggesteinene i elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser. Dersom de mestrer disse, vil det være lettere å etablere nye ferdigheter av samme kategori.

Alle de fem dimensjonene er gjensidig avhengige av hverandre. Når skolen skal jobbe med et område, for eksempel å lære elevene selvkontroll, vil dette også påvirke empatiferdighetene, samarbeidsferdighetene, ansvarlighet og selvhevdelse. Det er vanskelig å tenke seg barn som kan mestre én ferdighet uten at de mestrer deler av de andre dimensjonene.

Hvordan lære sosiale og emosjonelle kompetanser

Det er ingen prinsipiell forskjell mellom læring av sosiale ferdigheter og andre skoleferdigheter. Læringen må bygge på det eleven kan fra før, eleven må være motivert for å lære, læringsoppgaven må være meningsfull for eleven og det må være rom for å prøve ut (og feile på) de sosiale ferdighetene og høste erfaringer av dem. Elevene må også få tilbakemelding på om de behersker ferdigheten. Under sosial læring, i motsetning til faglige ferdigheter som lesing og skriving, vil mange av tilbakemeldingene på læringsforsøkene komme fra jevnaldrende. Det kan derfor være vanskelig å gi eleven gode tilbakemeldinger som viser vei og som støtter elevene i naturlige sosiale situasjoner.

Forskning har vist at ferdighetslæring bygger på aktiv bruk og repetisjon av de ferdighetene som er lært, og at verbal innlæring i beste fall har en støttefunksjon i denne læringsprosessen

(Sigmundsson og Haga 2005). Vi kan sammenligne det å lære sosiale ferdigheter gjennom diskusjon og informasjon, med det å lære å knyte skolissene ved hjelp av samme språklige metode som ofte blir benyttet i den sosiale opplæringen. Vi kunne sikkert ha hatt mange interessante diskusjoner på bakgrunn av lærerens forsøk på å bryte ned og forklare deloppgavene i skoknytingens vanskelige kunst, men svært få elever ville antakelig ha lært seg å knyte skoene på denne måten. Du lærer å knyte sko av at en kompetent skoknyter viser deg delene i prosessen (modellerer), at du prøver ut delene en etter en, og at du setter dem sammen til en helhetlig prosess. Samtidig må du repetere ferdigheten mange ganger før den sitter i fingrene. På samme måte er det med sosiale ferdigheter, de må læres ved at de blir anvendt, og de bør repeteres så ofte at ferdighetene nærmest blir automatisert.

Sosiale og emosjonelle ferdigheter er sammensatte ferdigheter som til en viss grad må læres isolert før de kan integreres i elevenes «indre sosiale kart». Skolen bør derfor legge vekt på direkte ferdighetstrening. Begynn alltid med enkle ferdigheter som alle elever har mulighet til å mestre, og legg vekt på at alle elever mestrer alle deler av ferdigheten. Dette krever selvsagt en svært strukturert opplæringssituasjon der læreren må planlegge hvert ledd i undervisningen i detalj. Vi vet at mange driver sosial opplæring med utgangspunkt i en forståelse av at alle barn er sosialt kompetente, og at vi som voksne må se, lese og forstå denne kompetansen i den sosiale opplæringen (Juul 1996). Vi tror likevel at en strukturert innlæring av delferdigheter, på sikt, er den mest effektive metoden for å oppleve sosial og emosjonell mestring. For mange lærere kan det oppleves som litt kunstig å øve så detaljert på ferdighetene som vi beskriver det i denne artikkelen. Vi tror likevel at alle elever har behov for å lære enkle delferdigheter før en øver på mer sammensatte ferdigheter. Hovedsakelig fordi vi har erfart at svært mange av de større elevene ikke har utviklet gode nok sosiale grunnferdigheter, og at det ofte viser seg at det er detaljene de ikke har lært godt nok. Når elevene forventes å mestre mer sammensatte sosiale utfordringer, har de ikke nødvendige grunnferdigheter. Det blir som å forvente at en elev med dysleksi som ikke har lært seg å skrive en fullstendig setning, skal skrive et

kåseri på ungdomsskolen. Alle lærere vil forstå at dette er et håpløst prosjekt. Det ferdighetsrepertoaret du bygger opp på denne måten, vil elevene dra nytte av gjennom hele grunnopplæringen, og du vil ha større mulighet for å få elever som tar ansvar og som handler sosialt kompetent uten overvåking fra læreren.

Det er ingen prinsipiell forskjell mellom læring av sosiale ferdigheter og andre skoleferdigheter.

Sosiale og emosjonelle ferdigheter læres ved at en kompetent voksen viser hvordan en ferdighet utføres og forklarer alle ledd i ferdigheten før elevene får prøve seg. Hvis læreren for eksempel planlegger at elevene skal lære seg stegene i problemløsning, må hun alltid vise ferdigheten gjennom kroppsspråk, ansiktsmimikk, stemmeleie og gi eksempler på hva det er lurt å si når en skal løse problemer sammen med andre. Læreren modellerer ferdigheten for elevene først som en helhet ved modellering. Deretter analyserer og viser hun dem stegene som inngår i ferdigheten, og legger opp til aktiviteter som krever at de utfører en kompetent handling på egen hånd.

Troen på at en kan mestre de sosiale og følelsesmessige utfordringen en står overfor, er helt avgjørende når det gjelder å bli motivert for å ta i bruk ulike sosiale og emosjonelle ferdigheter (Bandura 1997). Dersom elevene ikke har tro på at de kan mestre ulike situasjoner med de ferdighetene de har lært, vil ikke elevene kunne handle sosialt kompetent når de står overfor ulike sosiale og emosjonelle utfordringer i skolehverdagen. Det er derfor ikke tilstrekkelig for skolen å utvikle de rette ferdighetene som kan komme til nytte i en sosial situasjon som kan være emosjonelt utfordrende. Det er heller ikke tilstrekkelig å vite hva det er lurt å gjøre i samspill med andre elever, eller kunne benytte sosial problemløsning dersom et problem oppstår. Elevene må også ha tro på at de duger sosialt og emosjonelt, og utvikle en intuitiv evne å tolke de signalene som gis i det sosiale miljøet, slik at de kan vite når ulike ferdigheter kan

komme til anvendelse. Læreren må derfor ikke avgrense den sosiale og emosjonelle læringen til innlæring av enkeltferdigheter, men også bruke tid på å veilede elevene i naturlige situasjoner, slik at de får styrket troen på at de kan mestre utfordringer sammen med jevnaldrende.

Hvordan integrere sosiale og emosjonelle kompetanser i fagplanene

Som vi har nevnt, ønsker Ludvigsen-utvalget at sosiale og emosjonelle ferdigheter blir integrert i fagplanene gjennom et deduktivt prinsipp. Enten ved at skoleferdigheter blir inkludert i timene som er øremerket sosial kompetanse, eller ved at sosiale ferdigheter blir coachet i normale skoletimer.

I forbindelse med flere av de sosiale og emosjonelle ferdighetene kan skolen for eksempel benytte temaer og arbeidsmåter fra norskfaget: Lærerne kan bruke bildebøker, lesebøker og etter hvert små bøker der elevene kan skrive historier. Sosiale historier kan lages i fellesskap som en del av muntlige tekster. En kan da integrere bruk av sosiale ferdigheter med innlæring av ferdigheter knyttet til muntlige og skriftlige ferdigheter.

Små sosiale historier kan også lages med bilder på en PC i norsktimene. Mange tegneserier har historier som kan være et utgangspunkt for diskusjon om sosiale problemstillinger. Slike «tegneseriesamtaler» kan bidra til å forklare og forstå sammenhengen i et sosialt hendelsesforløp.

I matematikk er det svært mange aktiviteter som egner seg til samarbeidende læring. Ulike telleaktiviteter og kategoriseringsarbeid passer når en skal lære sentrale matematiske begreper som større enn, mindre enn, er lik, flest osv. Geometri kan også brukes til samarbeidslæring, elevene kan samarbeide om å lage figurer av kvadrater, rektangler og sirkler. Små undersøkelser kan gjøres sammen, og det kan lages søylediagrammer av resultatet.

Engelskfaget kan benyttes til å oppnå utvidet forståelse av for eksempel følelser og vennskap. Du kan velge ut sanger om vennskap og diskutere dem i forbindelse med de sosiale temaene på ukeplanen.

I RLE og samfunnsfag er mange av temaene og emnene lagt opp slik at en kan jobbe med sosiale og emosjonelle kompetanser. For eksempel kan



Foto: © Luis Louro

vi lese ut fra kompetansemålene i læreplanen for samfunnsfag (LKO6) at elevene skal kunne:

- gje døme på korleis menneske meiner ulikt, at møte mellom ulike menneske kan vere både gjevande og konfliktfylte,
- samtale om empati og menneskeverd

Her kan det derfor være naturleg å bruke deler av opplæringen i timen for emosjonell kompetanse til å gå mer i dybden av temaet empati. Videre står det i planen for RLE (LKO6) at elevene blant annet skal kunne:

- føre en enkel dialog om samvittighet, etiske leveregler og verdier
- samtale om respekt og toleranse og motvirke mobbing i praksis

I naturfag vil mange av arbeidsmåtene passe til samarbeidsferdigheter og sosial problemløsning. Læringsarbeid i naturfag kan knyttes til felles observasjoner, samarbeid i prosjekt og eksperimenter.

I faget musikk sier læreplanene at elevene skal kunne delta i leker med et variert repertoar av sanger, rim, regler, sangleker og danser. I tillegg påpekes det at elevene skal kunne delta i fremføring med sang, samspill og dans. I timene i sosial kompetanse kan en derfor legge inn gruppeaktiviteter og samspill med rytmeinstrumenter, fløyter, munnspill og gitar.

Hvordan planlegge og gjennomføre opplæringen

Dersom en skal lykkes med opplæringen, må sosiale og emosjonelle kompetanser som «fag» være timeplanfestet. Spesielt når det gjelder innlæring av nye ferdigheter, er det nødvendig å sette av «undervisningstimer» i sosial og emosjonell kompetanse. Det er spesielt når en skal øve inn en ny ferdighet at en har behov for timeplanfestet opplæring. Som lærer er du pålagt å følge kompetansemålene i Kunnskapsløftet og den ordinære fag- og timefordelingen. Du kan derfor ofte føle på at det ikke er rom for å legge inn sosiale mål og aktiviteter i læreplanen. Siden sosiale og emosjonelle ferdigheter inngår, som vi har sett, i alle fag på skolen, kan faget defineres inn i den ordinære fag- og timefordelingen ved at en setter av tid fra alle fag i det lokale læreplanarbeidet. Selv om fag- og timefordelingen er styrende for innholdet i skolen, er det rom for å legge opp til fleksibilitet med hensyn til når og hvor elevene skal få disse timene. Det kan være funksjonelt å ta timer fra ulike fag og samle dem opp i for eksempel to halvtimer i uken til innlæring av sosiale og emosjonelle ferdigheter.

Trinn 1: Innlæring av ny ferdighet (timeplanfestes)

Modellering: Alle ferdighetene blir først modellert av læreren. Det kan være positivt å velge flere ulike situasjoner som elevene kjenner godt. På denne måten vil ferdigheten bli generalisert, og elevene vil forstå at ferdigheten kan hjelpe dem i mange delvis like situasjoner. For eksempel er *det å kunne følge en* beskjed en ferdighet som brukes når læreren snakker, når en annen elev snakker og som andre må utføre når eleven selv sier noe til andre.

Deretter velger læreren noen elever som også viser ferdigheten i bruk. Læreren bør si stegene i ferdighetene høyt mens elevene forsøker seg. Gi informativ tilbakemelding som: «*Jawed ser på den som snakker, han holder munnen igjen mens hun gir beskjeden. Jawed rekker opp en stille hånd for å stille et spørsmål. Bra, Jawed, du har forstått hva det vil si å følge en beskjed.*»

Praktisering av ferdigheten i gruppe: Etter at ferdigheten er modellert av læreren, må alle elevene praktisere det de har observert. Elevene kan

forsøke å modellere ferdigheten for hverandre i grupper på fire–fem. Deretter skal ferdigheten brukes i naturlige situasjoner. Læreren går rundt mellom gruppene og gir positiv tilbakemelding på elevenes mestring.

Individuell oppfølging: Selv om du har modellert ferdigheten på ulike måter, er det alltid noen som ikke har lært seg ferdigheten etter bare én gjennomgang. Du må derfor ha en plan for hvordan den skal repeteres dersom noen ikke mestrer ferdigheten. Det kan for eksempel være å arrangere en liten gruppe for dem som bruker litt lengre tid enn andre på lære seg ferdigheten. I tillegg kan en bruke noe mer tid på veiledning (coaching) av elever som har fått med seg deler av ferdigheten, men som ikke har forstått alt, eller som glemmer seg med jevne mellomrom.

Trinn 2: Coaching av ferdigheten i fagene

Læreren må minne elevene om hvilken ferdighet de øver på i begynnelsen av hver time resten av uken. Gjennom coaching vil elevene oppleve støtte og oppfølging når de skal bruke ferdigheten i «naturlige» situasjoner. Samtidig vil coaching demonstrere hvordan alle i elevgruppen kan være med på å fremme ferdighetene som er ukens mål. Coaching er en form for pedagogisk stillasbygging, der læreren veileder, støtter og gir tilbakemelding på læringsforsøkene. Læreren gir så mye støtte og hjelp som må til for at eleven skal mestre ferdigheten (Vygotskij 1978).

De elevene som lett klarer å overføre ferdighetene til klasserommet, bør coaches gjennom positive tilbakemeldinger. De som bruker litt lengre tid, må få positiv tilbakemelding når de lykkes med å anvende ferdigheten, men også individuell støtte og hjelp på det de ikke mestrer ennå. Læreren bør bruke hint og ledetråder i timene og sørge for at alle i klassen blir minnet på læringsmålet (ha fokus på det de skal mestre). Når læreren har benyttet aktiv coaching en periode, bør hun legge vekt på positiv bekreftelse til gruppen og til hver enkelt. Bekreftelsene bør være verbale tilbakemeldinger når elevene opptrer i tråd med kjennetegnene på ferdigheten, men det kan også være nyttig å bruke ytre belønninger som klistremerker og lignende.

Samtidig med aktiv coaching og tilbakemelding

på mestring av ferdighetene må læreren ha en plan for handlinger som ikke er i tråd med læringsmålet. Aktiv ignorering av forstyrrende problematferd er hovedvirkemiddelet i denne delen av coachingen. Ignorering har vist seg å være et robust virkemiddel i arbeidet med å redusere problematferd (Webster-Stratton 2000). Det kan være gunstig med positiv tilbakemelding på korrekt atferd til en annen elev samtidig med ignoreringen. Læreren må også gi elevene som viser ulike former for problematferd, variert bekreftelse av positiv lavfrekvent atferd. Det er helt nødvendig at ignorering og fokus på lavfrekvent positiv atferd hos elever med begynnende problematferd skjer ved at læreren snakker til dem på en bestemt, vennlig og imøtekommende måte.

Trinn 3: Lagring og overføring

Når klassen har gjennomført stegene i trinn 2, vil alle elevene i gruppen mestre ferdighetene på ulikt nivå. Dette betyr ikke at alle elevene vil praktisere ferdigheten i alle situasjoner på egen hånd. Ferdigheter som ikke blir fulgt opp, har en lei tendens til å bli del av en passiv kompetanse som bare tas frem ved store anledninger.

Lærerens oppgave i trinn 3 er derfor å sikre seg at elevene fortsatt opplever ferdigheten som etterspurt og sosialt lønnsom. Dersom læreren jobber systematisk med skoleferdighetene slik vi har vist her, vil det sannsynligvis skapes en «klasseromskultur» hvor man tolker ferdighetene som sosialt verdifulle. Samtidig må læreren ha en langsiktig plan for hvordan en god ferdighetskultur kan ivaretas gjennom aktiv tilbakemelding på kompetansen til enkeltelevne. Planen bør knyttes til skolens sosiale læreplan og være et ledd i skolens offisielle vurderingspraksis (jf. § 3–8 i vurderingsforskriften «Dialog om anna utvikling»).

Læreren kan forsterke en god klasseromskultur gjennom skoleåret ved å:

- gi positiv tilbakemelding på positive klasseromsferdigheter knyttet til læringsmålene, i alle situasjoner gjennom hele skoleåret
- trene variert gjennom året på ulike problem-situasjoner (utløsere) og konsekvens av atferd
- utvide repertoaret til elevene ved å bygge ut kunnskapen om hvilke situasjoner ferdighetene kan anvendes i

Noen elever vil ha behov for at alle læringsøktene struktureres på forhånd, slik at de kan få oversikt og bli trygge. Dette gjelder særlig elever som er rigide, og de elevene som har så store vansker med oppmerksomhet og konsentrasjon at de ikke klarer å skaffe seg oversikt over det de skal gjøre i løpet av en skoletime. Et helt enkelt skjema kan hjelpe til å gi elevene et nødvendig strukturelt læringsstillas i timene. Noen timer har et innhold som forutsetter mer planlegging enn andre timer. Det er derfor nødvendig at læreren utvikler og tilpasser skjemaene til ulike timer.

LITTERATUR

- BANDURA, A.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- GLAVIN, P. & LINDBÄCK, S.O.** (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GRESHAM, F.M. & ELLIOTT, S.N.** (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET** (2006). <URL: <http://www.udir.no/klo6/SAF1-02/Kompetansemaal/?arst=372029322&km sn=1651845834>>
- NOU 2014:7** (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra: <<http://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NO-U201420140007000DDPDFS.pdf>>
- OGDEN, T.** (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*, 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SIGMUNDSSON, H. & HAGA, M.** (2005). *Ferdighetsutvikling. Fra teori til praksis*. I: H. Sigmundsson & M. Haga (red.). *Ferdighetsutvikling. Utvikling av grunnleggende ferdigheter hos barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- VYGOTSKIJ, L.S.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WEBSTER-STRATTON, C.** (2000). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Sage Publications.



Patrick Glavin er adjunkt med erfaring fra barneskoler og ungdomsskoler, og er nå ansatt ved Brusetkollen skole og ressurscenter. Glavin holder foredrag og workshops med tema positiv klasseledelse, foreldreveiledning og hvordan trene barn i sosial kompetanse.



Sven Oscar Lindbäck er cand.paed, har jobbet som lærer og er nå pedagogisk-psykologisk rådgiver i Oslo kommune.

Patrick Glavin og Sven Oscar Lindbäck har sammen skrevet den nylig utgitte boken «Å undervise i sosial kompetanse».

Begge foto: Bård Gundersen



Foto: © xavier gallego morel

Hvordan føles det?

Om forholdet mellom følelser og læring

■ AV TOR J. SCHJELDE

Forskningen rundt følelser og læringsprestasjoner har vært sparsom, men bekrefter at positive følelser gjør læringsarbeidet lettere. Samtidig ser man at kjedsomhet ikke bare er et resultat av for få og lave læringsutfordringer, slik flytforskningen har hevdet, men like gjerne kan komme som et resultat av for store utfordringer som eleven ikke har forutsetninger og muligheter til å mestre.

Tittelen på denne artikkelen gjenspeiler sportsjournalistens spørsmål til idrettsutøveren som har prestert svært bra. Hvor ofte stiller læreren dette spørsmålet til elever som har prestert svært bra ut fra sine forutsetninger? Og er det et relevant spørsmål? Hvordan er sammenhengene mellom følelser og læring? I denne artikkelen vil jeg redegjøre for forskning som har interessert seg for forholdet mellom læring og følelser.

Følelser og læringsprestasjoner

Sammenhenger mellom følelser og læringsprestasjoner er viet lite oppmerksomhet (Govaerts og Grégoire, 2008, Trigwell, Ellis og Han, 2012, Pekrun et al., 2002). To unntak kan nevnes, det

første området er stress/engstelse når elever skal prestere på eksamen/skoleprøver. Å være engstelig og oppleve angst er en kjent mulig hindring til å prestere. Å redusere engstelse er dermed ett ønskelig tiltak (Hattie, 2009). Det andre området som er grundig forsket på, er Weiners attribusjonsteori (1985), der følelser sees som et resultat av elevenes vurdering av egne prestasjoner (Weiner, 1985). I de siste årene er det kommet ut flere artikler og bøker som omhandler forholdet mellom emosjoner i ulike læringskontekster. Et nytt begrep er utviklet – *akademiske emosjoner* (academic emotions). Dette begrepet beskriver følelser som er relatert til lærings- og prestasjons-situasjoner (Pekrun et al., 2002).

Hva er emosjoner?

Emosjoner består av de tre delene opplevelse/oppfattelse (tanker), uttrykk (ytre atferd) og kroppslige reaksjoner (Vikan, 2014), og har en varighet og styrke. Det skilles også mellom grunnstemning og emosjoner, der grunnstemning er en emosjonstilstand som varer over en lang tidsperiode. Vi har for eksempel en definisjon på livskvalitet som sier vi bør ha en grunnstemning av glede. Det å se lyst på livet er en fordelaktig grunnstemning. Men i tillegg til vår grunnstemning har vi et følelsesmessig repertoar. Arne Vikan (2014) skiller mellom grunnleggende emosjoner og sosiale emosjoner. De grunnleggende emosjoner er glede, interesse, frykt, overraskelse, sinne, avsky og tristhet. Gruppen av sosiale emosjoner er skam, skyldfølelse, stolthet, misunnelse og sjalusi (ibid.).

Emosjoner og læring

Forskningen på emosjoner i læringskontekst har tre hovedområder (Govaerts og Grégoire, 2008), det ene er å se på de ulike emosjonelle reaksjoner i læringssituasjonene, både de behagelige og ubehagelige følelsene. Det andre er å se på emosjonene og kognisjonsprosessene sammen, og ikke som to motkrefter. Det tredje er å se på emosjoner som kontekstuelle og som situasjonsbetingede, slik at emosjonene rundt læringen vil variere på tvers av ulike læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner. For å gå nærmere inn på dette området vil jeg presentere noen forskningsmiljøer som har jobbet med temaet. Det første forskningsmiljøet har vært et samarbeid mellom Universitetet i München og Raymond P. Perry ved Universitetet i Manitoba i Canada. Ved Universitetet i München er Reinhard Pekrun en nøkkelperson. Gjennom kvalitative og kvantitative undersøkelser fremhever de betydningen av følelsene i læringssituasjoner. De skiller mellom fire grupper følelser som har betydning for læringsprestasjonene (Pekrun et al., 2002). Disse er:

1. Positive aktiverende følelser – dette er følelser som glede ved å lære, håp på suksess og stolthet.
2. Positive deaktivierende følelser – dette er følelser som lettelse, avslappethet etter suksess, og behag.

3. Negative aktiverende følelser – dette er følelser som sinne, engstelse og skam.
4. Negative deaktivierende følelser – dette er følelser som kjedsomhet og håpløshet.

Pekrun og kollegaer (2002) finner en korrelasjon mellom positive aktiverende følelser og områdene motivasjon, innsats, læringsstrategier som vektlegger elaborering, og selvregulering. De antar at følelsene og prestasjoner har en gjensidig påvirkning (Pekrun et al., 2014). Det vil si at hvis elevene i utgangspunktet viser positive aktiverende følelser, så påvirker dette positivt på prestasjonene. Tilbakemeldingene og lærings erfaringer påvirker i sin tur elevenes emosjoner. De peker også på betydningen av gode læringsmiljøer i form av entusiastiske lærere, arbeidskrav som elevene kan løse på egen hånd (autonomi), målstruktur som gir forutsigbarhet, tilbakemeldinger og læringsmiljø der elevene føler tilhørighet og får støtte. Dette er kjennetegn på læringsmiljøer som fremmer positive aktiverende følelser. Negative deaktivierende følelser (kjedsomhet og håpløshet) har en negativ påvirkning på elevenes læring. De to andre kategoriene er mer sammensatte. En positiv deaktivierende følelse kan føre til redusert læringsinnsats i neste runde. Elevene kan få for stor selvtillit og tro at de ikke trenger å yte noe ved neste oppgave. Mens negative aktiverende følelser kan gi elevene motivasjon til ekstra innsats ved neste læringsøkt, fordi de vil unngå denne negative følelse ved neste oppgave.

Pekrun og kollegaene (2002) antar også at følelsene varierer ut fra ulike skolesituasjoner. De ser på tre vanlige situasjoner: å være i klassen, selvstudie og eksamen. Disse situasjonene har ulik funksjon og sosial struktur, og dermed antar Pekrun og kollegaene at følelsene vil variere ut fra situasjonene elevene er i.

Australia – forskning på elever

Keith Trigwell, Robert A. Ellis og Feifel Han har gjennomført en undersøkelse der de ser på samvariasjonen mellom elevenes læringstilnærming, opplevde emosjoner og læringsresultat (Trigwell, Ellis og Han, 2012). De tok utgangspunkt i verktøyet *Academic Emotions Scale* (Govaerts og Grégoire, 2008) og valgte ut 18 utsagn som

dekker ulike følelser. For det første de positive emosjonene: stolthet (pride), håp (hope) og egen trygghet (confidence). For det andre de negative, ytre og observerbare følelsene: frustrasjon som gir seg utslag i sinne og kjedsomhet. Og for det tredje de negative, indre og ikke observerbare følelsene: engstelse og skam. De fant en signifikant korrelasjon mellom positive emosjoner og dybdeorientert læringstilnærming. Elevene som beskrev en mer overflateorientert læringstilnærming, rapporterte om lavere positive emosjoner og mer av negative emosjoner. De konkluderer med at det er en samvariasjon mellom følelser elevene opplever under kurset, den læringstilnærming de bruker i kurset og læringsresultater. De sier at elever som i gjennomsnitt viser høyere positive emosjoner, også rapporterer større bruk av dybdeorientert læringstilnærming og oppnår et signifikant bedre læringsresultat. Dybdeorientert læringstilnærming er kjennetegnet ved at elevene er opptatt av å finne mening i lærestoffet, vurderer lærestoffet med det de kan fra før, opptatt av sammenhenger i lærestoffet og er engasjert i læringsarbeidet (Biggs og Tang, 2011, Pettersen, 2005, Pettersen, 2008).

Forskningen oppsummert

Resultatene fra disse undersøkelsene viser en samvariasjon mellom følelser, læringstilnærming og læringsprestasjoner. Positive aktiverende følelser gir elevene en involverende læringstilnærming som dermed gir elevene bedre læringsresultater. Samtidig tenker vi at det å ha positive følelser til det å lære og i det å lære, gjør læringsarbeidet lettere enn hvis elevene opplever negative emosjoner ved læringen. Noe av det nye som denne forskningen også formidler, er at kjedsomhet ikke bare er et resultat av for få og lave læringsutfordringer, men også et resultat av manglende mestring av læringsutfordringene (Pekrun et al., 2014), noe som står i kontrast til flytforskning. Flytforskningen antar at vi opplever flyt når utfordringene vi skal mestre, balanserer med våre forutsetninger for å håndtere dem, og der kjedsomhet er et resultat av for få og for lave utfordringer sett i forhold til elevenes forutsetninger (Nakamura og Csikszentmihalyi, 2002). Elever kan også oppleve kjedsomhet ved for store utfordringer som de ikke har forutsetninger og muligheter til å mestre.

Hvordan føles det?

Dette spørsmålet blir dermed relevant og er viktig informasjon for lærerne. Det å lære er ikke bare en plikt, det skal også være en glede. Det å glede seg til å gjøre skolearbeid er en viktig verdi i seg selv. Det samme er for oss voksne, vi ser det som fordelaktig å glede oss til å gå på jobb. Glede og positive aktiverende følelser knytter oss til læringsoppgavene. Elevenes tidligere prestasjoner og forventninger er av stor betydning for elevenes prestasjoner (Hattie, 2009), og påvirker elevenes følelser til skolearbeidet (Govaerts og Grégoire, 2008, Pekrun et al., 2002). Når elevene opplever kjedsomhet og motløshet, er dette en viktig beskjed til lærerne ikke å moralisere, men heller forsøke å forstå; å se på dette som et resultat av for få utfordringer, for vanskelige utfordringer eller undervisning som mangler entusiasme og mening. Denne forskningen bekrefter våre antagelser om sammenhengen mellom følelser og læring, og at lærerens hovedutfordring er å gi elevene erfaringer med å lykkes i skolefagene (Pekrun et al., 2014).

LITTERATUR

- BIGGS, J. & TANG, C. (2011) *Teaching for quality learning at university*, McGraw-Hill International.
- GOVAERTS, S. & GRÉGOIRE, J. (2008) Development and Construct Validation of an Academic Emotions Scale. *International Journal of Testing*, 8 (1), s. 34–54.
- HATTIE, J. (2009) *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, Routledge.
- NAKAMURA, J. & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2002) The concept of flow. *Handbook of positive psychology*, s. 89–105.
- PEKRUN, R. ET AL. (2002) Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37 (2), s. 91–105.
- PEKRUN, R. ET AL. (2014) Boredom and Academic Achievement: Testing a Model of Reciprocal Causation. *Journal of Educational Psychology*, 106 (3), s. 696–710.
- PETTERSEN, R.C. (2005) *Kvalitetslæring i høyere utdanning: innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo, Universitetsforlaget.
- PETTERSEN, R.C. (2008) *Studenters læring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- TRIGWELL, K., ELLIS, R.A. & HAN, F. (2012) Relations between Students' Approaches to Learning, Experienced Emotions and Outcomes of Learning. *Studies in Higher Education*, (7), s. 811–824.
- VIKAN, A. (2014) *Innføring om emosjoner*. Trondheim, Akademika forlag.
- WEINER, B. (1985) An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92 (4), s. 548–73.



Tor J. Schjelde er førstelektor i læringspsykologi ved Høgskolen i Harstad. Han er tilknyttet barnevernspedagogutdannelsen, men har også ansvar for basiskurs til nyansatte i forhold til høyskolepedagogikk (undervisning). Han forskningsinteresser er læring generelt og studentlæring spesielt.

Skolens hamskifte: Nedgraderinga av læreren

■ AV KNUT O. MYGLAND

Det tok 40 år å oppklare misforståelsen om at vi kan ha en skole der læreren ikke har autoritet. Men en gjenopprettet autoritet hjelper lite innenfor et system som beveger seg mot kontroll og mistillit.

Den norske grunnskolen er en av vårt samfunns sentrale institusjoner, den gir, bokstavelig talt, samfunnets rekrutter mening til det de opplever rundt seg. Det er derfor også sentralt å diskutere hva som former denne institusjonen. Den del av debatten om norsk grunnskole som jeg vil ta opp, er knyttet til temaet autoritet i skolen.

Mange minner og tanker fra 35 år som allmennlærer i den norske grunnskolen dukker fram. *Grav der du står*, sa noen progressive norske historikere på 1970-tallet. Dette prinsippet bruker jeg: En bank av materiale i form av undervisningsopplegg, tegninger og dagbøker fra begynnelsen i Finnmark i 1974 til avslutningen på Finsland skole i august 2014 er råmaterialet for denne skoleartikkelen.

Autoriteten overtas av eleven

Autoritet har vært en grunnleggende forutsetning for å være en god lærer, helt fra Bjørnsons Bård skolemester fram til læreren i dag. Men synet på lærerens autoritet har variert siden jeg i 1958 begynte på skolen og fram til i dag.

Folkeskolelærerne mine hadde autoritet, eller sagt på dagens skolespråk hadde de en god

klasseledelse. De hadde autoritet i kraft at de var lærere. Med *autoritet* mener jeg her legitim makt. Jeg likte skolen og ønsket å bli lærer med egne folkeskolelærere som forbilder. Den toårige lærerutdannelsen var dessuten en kort yrkesutdanning med gode jobbmuligheter rundt i hele landet.

Men i 1972 møtte jeg en lærerskole i endring. Den var preget av reformer og nye ideer. Ideer og krefter som ville endre hele det norske skoleverket. I ettertid forstår jeg at lærerskolen min var en slags slagmark. Slaget stod om framtidens skole og hadde flere fronter. Sosialdemokratiet førte en kamp for å lage en enhetsskole der målet var at alle elever, uansett kjønn, anlegg og interesser, skulle gå 9 år i samme klasse. De hadde stor tro på statlig ledelse, på samfunnsvitenskapelig/-pedagogisk forskning og ekspertise. Motstanderne var reformskeptiske borgerlige politikerne som ville beholde det beste fra den gamle skolen. På en annen front kjempet en aggressiv gruppe unge lektorer og studenter med progressive ideer fra studentopprøret i Paris i 1968. Her stod sosialdemokratiet og de borgerlige sammen mot denne unge gruppen. De

progressive ville at progressiv pedagogikk måtte få større plass i den norske skolen. *Progressiv skole* er en fellesbetegnelse på en radikal, framtidsrettet skole som bryter med den tradisjonelle skoles idealer. Barnet skulle være i sentrum, og eleven skulle selv være med på å bestemme skoledagen og pensum.

Midt på denne slagmarken befant vi oss, framtidens lærere. Til å begynne med var vi nysgjerrige tilskuere, men etter hvert valgte vi parti. Mange ble tiltrukket av de progressive ideene. I ettertid ser jeg at sosialdemokratiet vant kampen om å gjennomføre dyptgripende reformer, mens de som kjempet for en progressiv pedagogikk, fikk gjennomslag på den andre fronten. Resultatet ble både en endring av lærerskolen og av lærerrollen.

Lærerskolen gikk fra å være en skole som skulle utdanne gode folkeskolelærere med autoritet i klasserommet til å bli en gjøkungeskole med identitetsproblemer. Med gjøkunge mener jeg at et nytt innhold gir seg ut for å passe i en gammel form. Den nye lærerskolen la liten vekt på å lære studentene klasseledelse og autoritet, men desto større var vektleggingen på orakelsetningen *eleven i sentrum*. Som det het i et kjent progressiv pedagogikkdokument: *At the heart of the educational process lies the child*.

Gjøkungelærerskolen utdanner gjøkungelærere

Vi studenter tilpasset oss hurtig til det nye skoleslaget, *gjøkungelærerskolen*. Før 1970 var lærerskolene tradisjonelt preget av flittige bondestudenter som lydig leste lektorenes pensumlitteratur, sang i kor og deltok på skolens sosiale aktiviteter; lærerskolestudentene hadde tatt inn over seg at de skulle formes som mennesker like mye som de skulle læres opp som fagpersoner. Vi moderne lærerstudenter ville heller lese om den frie, progressive Summerhill-skolen enn å lære om hvordan vi kunne bruke normerte tester for å måle elevenes skolemodenhet og intelligens. Vi ville heller lære om progressiv pedagogikk enn hvordan læreren kunne bli en autoritet i klasserommet. Vi ville heller delta på allmannamøter og diskutere

frigjøringspedagoger i Sør-Amerika enn å synge i skolens sangkor. Dette har satt dype, dype traktorspor i det norske skoleverket fram til i dag.

Jeg kom til lærerskolen i 1972 med en intuitiv forståelse om hva en lærers autoritet var, men gikk ut med lærerprøva, lærersertifikatet, uten å få avklart forskjellen på begrepene autoritet og autoritær. En autoritær pedagogikk er en formidling som ikke vil eller kan gjøre rede for sin egen legitimitet. For en del av oss nyutdannede lærere var det synonymt med å opptre med autoritet.

Min første lærerjobb var i et lite fiskevær på Finnmarkskysten. Jeg var klasseforstander for 5. klasse og prøvde å drive klasseledelse etter progressiv pedagogikk-metoden.

Men denne formen for skole vakte forundring hos foreldrene, som var vant til at en lærer skulle være en ordentlig lærer. De var vant til at skipperen hadde naturlig og legitim autoritet i fiskebåten, og det samme forventet de av læreren i klasserommet. Heldigvis hadde jeg en rektor av den gamle skolen som rettledet meg og fortalte at denne solopedagogikken var dårlig for både elevene og meg som lærer.

Lærerne lærte å dukke

Utover på åttitallet var jeg grunnskolelærer i Hardanger og utviklet noe av den samme lærerrollen som mine egne lærere hadde hatt. Heldigvis var flertallet av lærerne og skolelederne fortsatt utdannet i den gamle lærerskolen, før ideene fra *gjøkungelærerskolen* fikk for stor påvirkning på skolen. De gamle lærerne hjalp oss unge til å bli trygge, gode lærere med forståelse for at god klasseledelse var en forutsetning for god undervisning. De lærte oss også på en elegant måte å *dukke* og si *det går nok over* når reformkåte skolebyråkrater kom med stadig nye rare kurs og rundskriv.

Men de gamle lærerne gikk av med pensjon, og dermed mistet skoleverket mye sunt bondevett og erfaring. Skolebyråkratiet svulmet opp og reformkåtskapen tok av. De tallrike, nyutdannede samfunnsviterne og spesialpedagogene trengte seg inn i skolesystemet og endret skolen ovenfra. Kombinasjonen av sekstiåtternes progressive ideer og amerikansk målstyringsideologi ble nå



5.-klassingene fikk i oppgave å tegne noe de husket fra undervisningen gjennom skoleåret. Fri flyt og kaos ser ut til å gi lite grobunn for autoritet.

dynamoen i skoleutviklingen. Samfunnsviteren Gudmund Hernes er for meg som symbolet på denne tiden. Skolereformene M-87 og L-97 ble dette nye skolesystemets svenneprøver. Reformene minnet meg om lærerskoletidens uklarhet om begrepene autoritet og autoritær. Planene var upresise og gav for stor valgfrihet, og dette førte til bråk og disiplinproblem. Presisjon og struktur forsvant fra undervisningen, og i klasserommet ble det ofte fri flyt. Fri flyt og kaos gir lite grobunn for autoritet. Respekten for lærerne var synkende både i og utenfor klasserommet.

Endatil forfatterne Roy Jacobsen og Jostein Gaarder støttet i bestselgerbøkene *Seierherrene* og *Sofies verden* opp om lærerhetsen ved å framstille noen lærere i Bjørneboe- og Kiellandtradisjon. Heldigvis hadde jeg lært av mine gamle rektorer å dukke til det verste været var gått over, så jeg overlevde. Men dersom jeg lojalt hadde fulgt opp alle de rare påleggene, hadde nok grunnskolelærerkarrieren min stoppet før jeg ble 62.

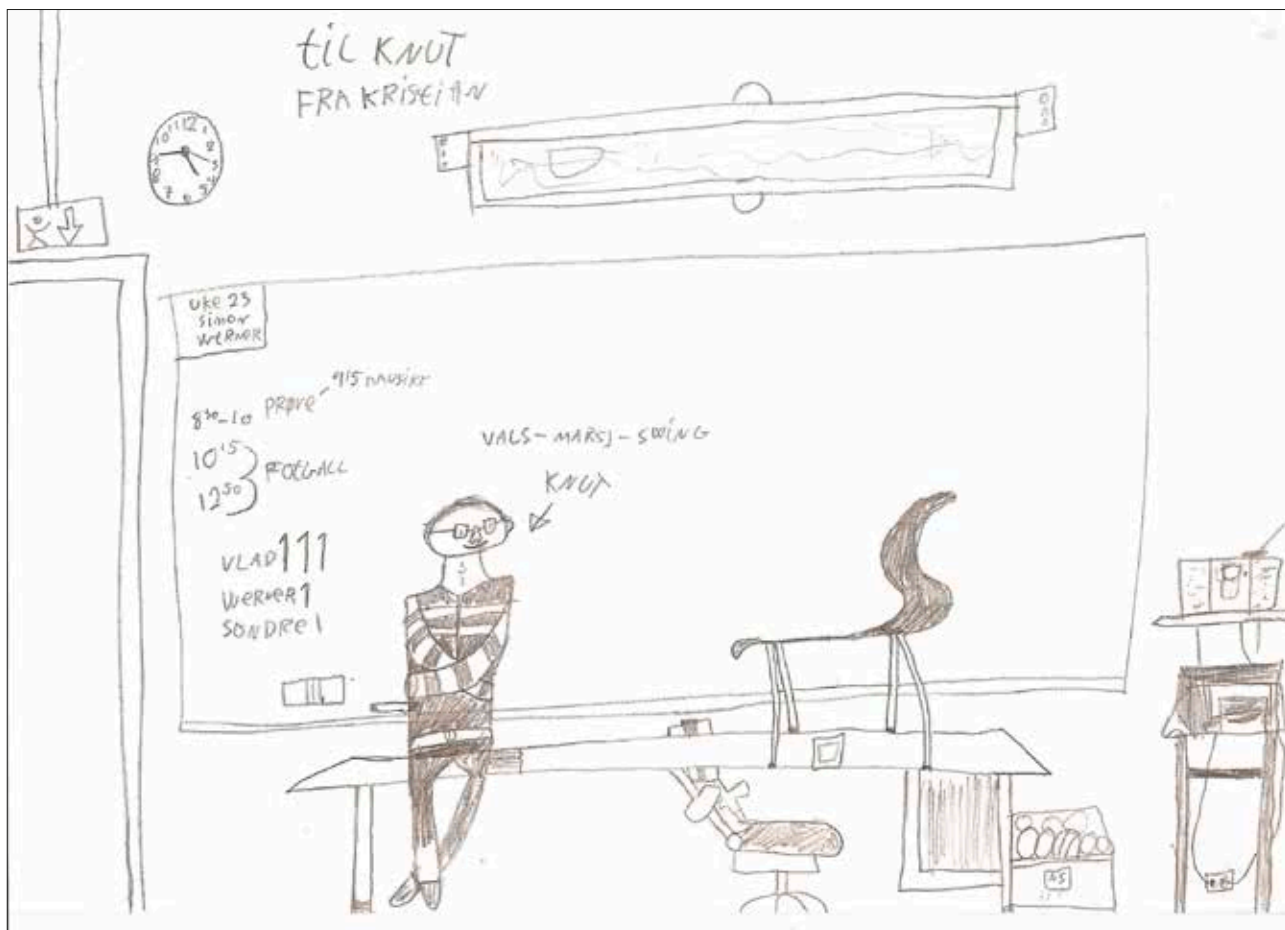
Lærerautoritetsmisforståelsen oppklares etter 40 år

Men i året 2007 fikk vi en skoleplan som gav oss lærere autoriteten tilbake og jeg synes tegningen fra Finsland skole i 2012 viser denne utviklingen.

Tegningen (t.h.) er for meg en illustrasjon på noe av det nye som kom inn med skoleplanen i 2007. Læreren bak kateteret fikk autoriteten tilbake og skulle ha et læringsmål for hver time. Samtidig viser tegningen at noe av det beste fra den progressive pedagogikken, at eleven ikke skulle være redd for læreren, fikk overleve.

Så nå har jeg altså tatt ut avtalefestet pensjon og ser verden med et dobbelt blikk: Dels er jeg optimistisk. Den store lærerautoritetsmisforståelsen er oppklart og læreren har fått autoriteten tilbake. Samtidig er jeg dypt pessimistisk. For selv om lærerollen nå retter seg opp igjen, skjer det i et system som bygger på kontroll og mistillit, og ikke på respekt og tillit. Nå er det reformbyråkratiet som må ryddes opp i, det som skulle hjelpe frem en ny skole er nå blitt et jernbur for departementet til å holde kontroll.

Kanskje kan begrepet *jernburet* fra samfunnsviteren Max Weber, hjelpe lærerne. For Max Weber, en av samfunnsvitenskapens fedre, så også faren når moderne samfunnsforskere kom til å styre moderne samfunnsstrukturer, som for eksempel skoleverket i Norge. Han innførte begrepet *jernburet*. *Jernburet* var et bilde på hvordan en samfunnsstruktur, her skoleverket i Norge, kunne



Tegningen er laget av en 7. klassing i en tegnetime. Oppgaven er å tegne en stol jeg har satt på kateteret, og de skal bruke det de har lært om høyre/venstre hjernehalvdel for å tegne denne stolen. Kristian har tegnet hele kateterinteriøret og illustrerer hvordan læreren har gjenvunnet sin autoritet, uten at det virker hemmende på stemningen i klasserommet.

bli dersom det blir styrt av strengt rasjonelle system som i sin tur tømmer livet for magi og fører til fremmedgjøring. Nå gjelder det for skolen å komme ut av dette *jernburet* og gi lærerne autoritet og respekt så magien kommer tilbake til klasserommene.

Å lede elevers læring uten å ha frihet til selv å delta i hvordan elevenes læringsreise skal formes, er ikke å gjenreise lærernes autoritet. Tvert om, det er gjøkungenes seier.



Knut O. Mygland er utdannet lærer og har arbeidet som grunnskolelærer i Finnmark, Kvinnherad og Finsland skole nær Kristiansand. Han har også erfaring fra en handicaporganisasjon og fra fredskorps i Zambia. Han har vært lærebokforfatter og hatt et toårig engasjement på Statens utdanningskontor i Vest-Agder. Han har nettopp gått av med AFP og bruker dette siste halvåret som det sabbatsåret han aldri fikk til å tenke over og skrive litt om hva han har opplevd som grunnskolelærer.



Veiledning

Fra «Ja, men» til «Ja vel»

■ AV ANNETTE HAUGSGJERD, HØGSKOLELEKTOR I PEDAGOGIKK

Å være veileder er blitt definert som «å hjelpe eller lede en annen til å forstå eller finne en utvei/løsning». Det er godt å la seg lede. En kan dagdrømme på veien uten å måtte stå til rette overfor seg selv om en ender opp på feil sted. I boka *Sjelsord* snakker Helge Torvund om «Ja, men»-spillet som et mulig evighetsspill. Når jeg spiller som veileder, kommer jeg hele tiden med nye forslag til løsning. Er jeg veisøker, avviser jeg alle forslag som ubrukelige. Mange er utholdende i dette spillet. Som Monopol kan det trekke ut i det uendelige uten at vi har kommet nærmere en avgjørelse.

«Ja, men»-spillet er lett å like. Det kan vi holde på med i måneder og år uten å bevege oss av flekken, og for den som blir veiledet, og som kanskje allerede er trøtt, er det godt å slippe å bevege seg. Derfor blir veileders ansvar tydelig: å stoppe spillet slik at man sammen kan komme seg ut i terrenget. Det kan være ubehagelig

å være den som stopper og setter grenser, men her handler det mer om å bekrefte en realitet: Ingen andre enn jeg kan være fullt ut ansvarlig for meg. Den flyktige trøsten i et «ja, men»-spill gir ingen støtte til oss i denne ensomheten. Det kan vi kun få gjennom en støtte og aksept for at å velge er vårt eget ansvar. Da kan vi kanskje orke å traske videre og lete etter nye lysninger i skogen. Med andre ord, grenser satt med ærlighet, i aksept og uten å dekke til virkeligheten, er ofte det vi trenger, selv om vi ikke alltid vil vedkjenne oss det.

Meg, deg og dette ansvaret er kompliserte ting. Kompliserte ting kan være slitsomt. Derfor var det en letelse å oppdage at det finnes en enkel oppskrift som jeg kan ha med meg på veilederkrakken: «Ja vel». Disse forløsende ord fant jeg hos tidligere nevnte Torvund, som mener at disse to små ord sier det som trengs: «Jeg har lyttet til deg», «Jeg har forstått»

og «Det er ingenting jeg kan gjøre med det». Nei vel, men energi og mot til å gå videre har jeg kanskje fått om det er jeg som har søkt veiledning. Dette er empatiens kraft i praksis.

Jeg har en kollega som iblant sier: «Jeg kan ikke vite det jeg ikke vet». Selvsagt. Så er det sånn at vi noen ganger kan velge hva vi har lyst til å vite eller forstå. Vi kan velge bort det som ikke passer oss, som i «ja, men»-spillet. En god veileder verdsetter ærlighet og sannhet og utfordrer med et «ja vel!». En som oppriktig og modig søker veiledning, er åpen for å ta denne utfordringen.

En veileder kan godt være lat, så lenge hun er modig, sannferdig og tro mot virkeligheten. I motsatt fall er hun rådgiver, og det er jo noe annet.



FORSKNING PÅ TVERS AV MARTE BLIKSTAD-BALAS, KIRSTI KLETTE OG ASTRID ROE

I denne spalten gir Bedre Skole smakebiter av prosjekter som foregår innenfor rammene av KiS (Kunnskap i skolen) ved Universitetet i Oslo (UiO). 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 Styling, ledelse og organisering av skolen. Marte Blikstad-Balas er postdoktor på Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO. Kirsti Klette er professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO. Astrid Roe er forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO.

Å koble elevprestasjoner og undervisning

I et forskningsprosjekt kombineres videodata fra undervisningen med testresultater fra de samme klassene. Målet er å koble det som skjer i klasserommet med elevers faglige resultater på nasjonale prøver.

Kan vi si noe om sammenhengen mellom lærerens undervisning og elevenes læring? Dette er et komplekst spørsmål som opptar både lærere, skoleledere og skoleforskere. Er det en ting de fleste ser ut til å være enige om, så er det at læring er et svært sammensatt fenomen – og at det å *måle* læring aldri kan gjøres på en enkel måte, om det i det hele tatt lar seg gjøre. Vi kan selvfølgelig teste elevene og se hva de kan om noe. Men det sier ikke nødvendigvis mye om kvaliteten på en bestemt lærers undervisning. Vi kan vurdere om det læreren gjør, virker bra ut ifra gitte parametere, men det sier igjen lite om effekten denne undervisningen har på elevene. Vi kan forsøke å være til stede i en lærers undervisning og prøve å koble det denne læreren gjør med det elevene presterer, men det er ikke sikkert det vi finner, har noe særlig generaliseringsverdi. La oss si at en skoleforsker besøker én klasse over tid og observerer mye god undervisning og elever som gjør det bra på for eksempel nasjonale prøver. Selv om det er fristende å si at disse elevene må ha lært mye av den gode undervisningen, er det likevel vanskelig å si sikkert at det disse elevene presterer på prøven, er et direkte resultat av det som skjer i dette klasserommet. Det kan for eksempel tenkes at det er elever med sterk sosioøkonomisk bakgrunn med foreldre som engasjerer seg mye og følger spesielt

godt med på alt som er skolerelatert, det kan tenkes at elevene har hatt mange svært dyktige lærere før de fikk den ene læreren som observeres, det kan tenkes at den aktuelle skolen har øvd mye på tester som ligner de nasjonale prøvene – eller en rekke andre ting. Tilsvarende kan vi ikke slå fast at undervisningen nødvendigvis er dårlig på skoler som skårer lavt på ulike faglige målinger, eller at elever på slike skoler lærer mer. Dette er altså ikke så lett. Sammenhengen mellom det som skjer i undervisningen og det elever lærer, kan nemlig være svært vanskelig å si noe konkret om.

LISA

Likevel er det nettopp det å identifisere eventuelle sammenhenger mellom det som skjer i undervisningen og det elever presterer faglig, som er ambisjonen i det pågående LISA-prosjektet. Forkortelsen LISA står for Linking Instruction and Student Achievement, og i LISA kombineres ulike typer data for nettopp å prøve å *linke det som skjer i klasserommet med det elevene presterer faglig*. Prosjektet ledes av professor Kirsti Klette og er finansiert av Norges forskningsråd. Andre forskere som jobber med LISA, er professor Astrid Roe, forsker Ole Kristian Bergem, postdoktor Marte Blikstad-Balas og flere masterstudenter¹. I fremtiden ser vi for oss at flere stipendiater og nye masterstudenter også

skal kunne forske på dataene LISA henter inn. Dette er det største klasseromsfokusede forskningsprosjektet av sitt slag i norsk skole noensinne: 50 skoler i flere ulike landsdeler bidrar med både videodata fra matematikk og norsk, elevdata og testdata. I denne artikkelen skal vi gi en kort presentasjon av *hvordan* LISA-prosjektet søker å koble det som skjer i klasserommet med elevers faglige resultater på nasjonale prøver.

Videodata og elevresultater

Noe av det mest spennende med LISA-designet er at studien kombinerer videodata fra undervisning med testresultater fra de samme klasserommene. Dette har i liten grad blitt gjort tidligere i Norge. Vi som er med i prosjektet, synes dette er spennende av flere grunner. For det første er det interessant å sammenligne skoler som systematisk klarer å heve elevene sine fra åttende til niende trinn på nasjonale prøver – langt over det som er forventet – med skoler som ikke har tilsvarende fremgang. LISA har valgt ut 25 skoler med større fremgang enn forventet og 25 skoler med vanlig fremgang. I tillegg synes vi det er fint å kunne bruke data fra nasjonale prøver for å se om vi klarer å koble det disse resultatene kartlegger med det som faktisk skjer i klasserommet. For å vite noe om det som skjer i klasserommet, filmer vi både lærere og elever i fire timer norsk og fire timer matematikk på åttende trinn, på hver av de 50 skolene.

Det er mange fordeler ved å bruke video i forskning (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010; Janik & Seidel, 2009; Klette, 2009; Sherin & Han, 2004), spesielt når det gjelder forskning i klasserom (Clark, 2009). I et helt vanlig klasserom i en helt vanlig time (i den grad det finnes), skjer det nemlig ganske mye på en gang. Ting blir ofte forklart eller diskutert, læreren snakker kanskje, elevene snakker kanskje også, det skrives og leses ofte tekster av ulike slag, og det er slettes ikke sikkert at alle holder på med det samme hele tiden. Da er video spesielt nyttig, fordi det gir bedre tid til analysen enn når man er der *in situ* (Blikstad-Balas & Sørvik, 2014; Klette, 2009). Opptakene kan sees på og analyseres sekund for sekund – og når man

skal vurdere alle de ulike dimensjonene forskning forteller oss har betydning for læring, blir dette helt avgjørende.

Hvordan analysere undervisning

Den internasjonale forskningslitteraturen fremholder fire overordnede kategorier som spesielt avgjørende for god undervisning. Dette er forskningsbaserte kategorier for god undervisning som LISA-prosjektet er spesielt opptatt av å undersøke nøye (Lipowsky et al., 2009; Seidel & Shavelson, 2007).

Den første kategorien omtales på engelsk som «Instructional clarity». Kort fortalt handler dette om hvor tydelig undervisningen er. For eksempel kan en i denne kategorien vurdere hvor tydelige læringsmål elevene møter, hvordan den faglige formidlingen skjer, hvorvidt ulike strategier og aktiviteter modelleres og hvor eksplisitt undervisningen er.

Den neste kategorien er i den internasjonale litteraturen omtalt som «Cognitive activation». Dette er en vanskelig kategori å operasjonalisere – så vi går ikke inn i alle detaljer her i denne omgang – men helt essensielt i denne kategorien er vurderingen av faglige krav til elevene og i hvilken grad elevene blir faglig utfordret. Det er mangfoldige eksempler på at lærere har glimrende undervisning på et høyt faglig nivå uten at elevene nødvendigvis gjør annet enn passivt å lytte til undervisningen uten å få med seg så mye av det som blir sagt. I denne kategorien er det altså ikke hvor krevende nivået på *lærerens* undervisning er, som er avgjørende, men hva eleven selv skal gjøre med fagstoffet.

Neste kategori er knyttet til «Discourse features», altså handler den om elevdeltakelse og samtalekvalitet i klasserommet, det vil si kvaliteten på utvekslinger mellom lærere og elever. Det er en god del forskning som antyder at klasseromsdiskursen ofte er preget av spørsmål–svar-sekvenser der læreren stiller et spørsmål, eleven svarer og læreren vurderer dette svaret (dette mønsteret omtales ofte som IRE – initiation, response, evaluation) (Cazden, 2001). Dette gir begrenset læringsutbytte sammenlignet med dialoger der elever blir bedt om å begrunne svarene sine,

utdype, komme med faglig relevante eksempler eller på andre måter utfordres faglig.

Den siste kategorien vi er spesielt opptatt av i LISA-prosjektet, handler om klassemiljø, eller det som på engelsk kalles «Supportive climate». Dette er også en forutsetning for at læring skal kunne skje (Gambrell, Malloy, & Mazzoni, 2011; Hattie, 2009). I denne kategorien ser vi blant annet på om klassemiljøet ser ut til å være basert på gjensidig respekt og gir mulighet for at elevene kan uttrykke seg, og hvorvidt klasseledelse er utført godt.

De fire dimensjonene LISA-prosjektet skal undersøke spesielt, er ikke direkte observerbare uten videre. Å vurdere om undervisningen er tydelig eller ei, er for eksempel ikke noe man bare kan «se etter» på et videoopptak. Heldigvis er det flere internasjonale forskningsmiljøer som har lang praksis i å vurdere undervisning i klasserom med utgangspunkt i bestemte kriterier, blant annet LISA-prosjektets samarbeidspartnere på Stanford University. Der har de utviklet en kodemanual som fokuserer spesielt på forskningsbaserte indikatorer for god undervisning, som også LISA-studien benytter seg av. Vi vil altså kode videoene (med reliabilitetstestede koder utviklet over mange år) systematisk, slik at vi kan sammenligne resultater på tvers av skoler. Hvordan en bestemt skole blir kodet på de ulike kategoriene, er for så vidt ikke så veldig spennende, men vi tror det blir veldig interessant å se om vi finner mønstre i undervisningen på tvers av skoler. Spesielt spennende blir det dersom disse mønstrene samsvarer med høy fremgang på elevtester.

I LISA-prosjektet inngår også en «LISA-Helsinki-delstudie», der vi skal innhente tilsvarende data fra svenskspråklige klasserom i Helsinki-regionen. Ambisjonen er å se på eventuelle forskjeller knyttet til finsk og norsk undervisningspraksis på ungdomstrinnet.

Status nå og veien videre

Hele høsten 2014 har LISA-prosjektets forskere og forskningsassistenter hentet inn videodata fra en rekke timer i matematikk og norsk på åttende

trinn. Det samme fortsetter vi med våren 2015. Det er utrolig givende å få lov til å besøke så mange ulike skoler – og samtlige av de involverte i prosjektet er svært imponert over velviljen vi blir møtt med ute på skolene, av både skoleledere, lærere og elever. Vi setter umåtelig stor pris på at lærere og elever åpner klasserommene sine for oss og lar oss få et systematisk innblikk i hva som skjer. Å jobbe videre med det omfattende datamaterialet vi samler inn, er noe vi ser frem til. Vårt håp er at LISA-prosjektet kan bidra til å finne noen tydelige indikatorer på hva som går igjen på skoler som systematisk klarer å heve elevers faglige prestasjoner fra åttende til niende trinn. Vi er overbevist om at dersom vi finner noen undervisningspraksiser som går igjen på disse skolene, vil dette være interessant for både praksisfeltet og forskningsfeltet.

NOTER

- 1 Det står mer om selve prosjektet på LISAs hjemmesider: <<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/lisa/>>

LITTERATUR

- BLIKSTAD-BALAS, M., & SØRVIK, G.O. (2014). Researching literacy in context: using video analysis to explore school literacies. *Literacy*.
- CAZDEN, C.B. (2001). The language of teaching and learning. *The language of teaching and learning*.
- CLARKE, D., EMANUELSSON, J., JABBLONKA E., & MOK, I.A.C. (2006) Making Connections: Comparing Mathematics Classroom around the world. Rotterdam: Sense Publisher
- GAMBRELL, L.B., MALLOY, J.A., & MAZZONI, S.A. (2011). Evidence-Based Best Practices in Comprehensive Literacy Instruction. I: L.M. Morrow & L.B. Gambrell (Eds.), *Best practices in literacy instruction*. New York: The Guilford Press.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HEATH, C., HINDMARSH, J., & LUFF, P. (2010). *Video in qualitative research: analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles: Sage.
- JANÍK, T., & SEIDEL, T. (2009). *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*: Waxmann Verlag.
- KLETTE, K. (2009). Challenges in strategies for complexity reduction in video studies. Experiences from PISA+ study: A video study of teaching and learning in Norway. I: T. Janic & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 61-82): Waxmann Verlag.
- LIPOWSKY, F., RAKOCZY, K., PAULI, C., DROLLINGER-VETTER, B., KLIEME, E., & REUSSER, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19(6), 527–537.
- SEIDEL, T., & SHAVELSON, R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.
- SHERIN, M.G., & HAN, S.Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163–183.

Begrepsforståelse i samfunnsfag

Hva vil vi med begrepene?

■ AV NORA E. HESBY MATHÉ

Å forbedre begrepsforståelsen er en sentral oppgave for lærere i samfunnsfag. Forskning viser at arbeid med fagspråk er nært knyttet til og fremmer læring, men vi har lite kunnskap om hvordan lærere jobber med begrepene i samfunnsfagundervisningen.

Gjennom fire år som lektor i videregående skole har jeg utviklet en særlig interesse for de samfunnsfaglige begrepene samfunnsfaglærere jobber med, og ikke minst *hvordan* lærere jobber med dem i sin undervisning. Mange elever forbinder begrepsarbeid med læring av fakta, pugging og definisjoner, og dette synet er nok ikke helt ubegrunnet. Det er imidlertid basert på en noe snever forståelse av hvilke typer begreper samfunnsfaget er forpliktet på å ta opp. Begrepsarbeid omfatter både teoretisk kunnskap *om* noe, men også verktøy for å utvikle flere sentrale ferdigheter. Mange av de samfunnsfaglige begrepene brukes til å reflektere over og diskutere forholdet mellom individ og samfunn og utvikle verdier og holdninger, og er således en sentral del av arbeidet med å oppfylle fagets formål. Min erfaring er at elever som sliter med å internalisere fagspråket og begrepene i samfunnsfag, også sliter med å lære og å uttrykke kunnskap i faget. Derfor er det verdt å spørre; hva vil vi med begrepene i samfunnsfag?

Flertallet av studier gjort på språkarbeid i samfunnsfagene er amerikanske studier gjennomført

på barne- og ungdomstrinnet (for eksempel Macphée & Whitecotton, 2002; Paquette & Kaufman, 2008; Ciardiello, 2004; Bulgren, Graner og Deshler, 2013; Hairell m.fl., 2011; Vaughn m.fl. 2010). Disse fokuserer særlig på litterasitet (literacy) og vokabular, og tar i liten grad for seg begrepene i en samfunnsfaglig kontekst. Vi vet i det hele tatt relativt lite om hvordan norske lærere underviser i og med de samfunnsfaglige begrepene, og hvordan elevene opplever og forstår denne undervisningen.

Samfunnsfag i videregående opplæring

I skolens læreplaner finner vi kunnskaps- og ferdighetsmål som alle skal bidra til å oppfylle fagets formål, i tillegg til at skolen skal arbeide med å utvikle kvaliteter beskrevet i mennesketypene i Generell del fra 1996. I fellesfaget Samfunnsfag i VG1 er 35 kompetansemål fordelt på fire hovedområder: Individ; samfunn og kultur; Arbeids- og næringsliv; Politikk og demokrati og Internasjonale forhold – i tillegg til det nye hovedområdet Utforskeren. I *Formål med faget* fremgår det at samfunnsfaget skal bidra til forståelse av og



Foto: © Pachangas

oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling, stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse, gi elevene verktøy til å analysere og drøfte aktuelle samfunnsspørsmål og identifisere og diskutere maktrelasjoner og motivere til livslang læring (Udir.no). Dette er ambisiøse, viktige og omfangsrrike mål for et skolefag. De norske læreplanene er kjennetegnet av stor metodefrihet og sier dermed lite om *hvordan* læreren og elevene skal arbeide for å nå målene, og arbeid med de samfunnsfaglige begrepene er ikke nevnt eksplisitt. Jeg vil argumentere for at begrepslæring er en integrert del av faget, og at disse nettopp er en del av den verktøykassen lærere og elever har tilgjengelig i arbeid med refleksjon, diskusjon, analyse og trening til demokratisk beredskap. Ungdom trenger å forstå hvordan ulike sider ved samfunnet fungerer for å kunne utvikle seg til samfunnsborgere som har kritisk dømmekraft overfor utfordringer i samfunnet. Skolen har som oppgave å kultivere elevenes forståelse av de samfunnsfaglige begrepene, og sammenhengen

mellom disse og det samfunnet de lever i, er derfor i kjernen av samfunnsfagundervisningen.

Studier av elevers bruk av fagterminologi i videregående skole viser at aktiv bruk av fagspråk fremmer elevenes evne til resonnering og læring i fag (Brevik, Fosse og Rødnes 2014). En sentral konklusjon er imidlertid at elevene ikke bruker fagbegrepene som verktøy for forståelse og læring før læreren eksplisitt introduserer disse for dem. Noe som kjennetegner samfunnsfag, er at verktøykassa består av så mange forskjellige typer begreper med ulik karakter og forskjellige bruksområder. Dette har implikasjoner for hvordan de bør behandles i klasserommet.

Fra kabinettsspørsmål til identitet

Begrepsmangfoldet i faget kjennetegnes av dobbeltheten det medfører både å være et teoretisk fag og et danningsfag med mål om å utdanne kritiske, selvstendige og reflekterte demokratiske individer. For det første kan det gjøres et skille mellom funksjonsord og innholdsord. Innholdsordene er begreper og representerer et meningsinnhold,

som *demokrati*, *toleranse* og *kabinetsspørsmål*. Funksjonsordene er bindeord som *enten* – *eller*, *fordi*, *på den annen side*, *allikevel*, *dersom*, ord som gjør det mulig for oss å bruke begrepene til å snakke om samfunnet. Vi kan kontrastere, ramse opp, indikere kausalitet og begrunne – alle sentrale ferdighetsområder i samfunnsfag. Når vi i det videre fokuserer på de såkalte innholdsordene, kan vi først skille mellom abstrakte og konkrete begreper. I samfunnsfag flourer det av abstrakte begreper som *indirekte demokrati*, *identitet*, *verdi* og *sekundærsosialisering*. Disse begrepene representerer prosesser, institusjoner og konstruksjoner – heller enn objekter, personer eller steder. På den annen side har vi begreper som representerer noe konkret. *Partiprogrammer* og *stemmesedler* kan leses, puttes i sekken eller rives i stykker, de kan vises fram og brukes direkte. Fordi samfunnet og språket vårt er komplekst, har vi flere begreper som i klasserommet kan fremstå ganske abstrakte, men allikevel representere noe konkret, som for eksempel *domstolene*, *EØS-avtalen* og andre organisasjoner og institusjoner. I tilknytning til forskjellen på abstrakte og konkrete begreper er det for undervisningsformål særlig relevant å diskutere begrepenes potensielle relasjon til elevenes livsverden eller erfaringsbakgrunn. Det er for eksempel forskjell på å jobbe med begrepet *kabinetsspørsmål* og begrepet *identitet*. Når det gjelder kabinetsspørsmål, er elevenes forkunnskaper om den norske parlamentarismen relevant. Når det gjelder identitet, handler det om elevenes oppfatning av seg selv og sin personlighet, ofte i relasjon til andre. Noen begreper er knyttet til sosiale normer og verdier i samfunnet og kan sies å utgjøre noe av selve fagets begrunnelse. Begrepene virkelighetsinnhold er altså så forskjellig at lærere og elever må nærme seg dem på ulike måter – til tross for den likhet at begge begreper skal kunne forklares og brukes i samfunnsfaglig kommunikasjon. Det store spørsmålet er: Hvilke implikasjoner har dette fargerike begrepsbildet for samfunnsfagundervisningen?

Et elevsitat

Når en tenker på en utlending, tenker de fleste på en mørkhudet person som ofte kan være en kriminell, det har blitt skapt fordommer om at

innvandrere som stereotypier er dårlig for det norske samfunn og at de bare skaper kaos.

Sitatet ovenfor, som er hentet fra en elevbesvarelse, er et eksempel på at begrepsforståelse har flere komponenter. Elevene skal gjenkjenne begrepene, vite hva de betyr og bruke dem i skriftlig og muntlig kommunikasjon om samfunnet. Fordi samfunnsfaget har et så variert begrepstilfang, holder det imidlertid ikke med en rent teoretisk fundert behandling av de samfunnsfaglige begrepene. I tillegg til å forstå begrepene og deres betydning, handler det ofte om å *diskutere* meningsinnholdet og bruke begrepene til å reflektere over egen posisjon eller over forhold i samfunnet. Da er begrepene knyttet til verdier, holdninger, interesser og standpunkt. Det handler ikke bare om fagkunnskap, men et møte mellom det teoretiske og elevers hverdagsoppfatninger og livsverden. Noen begreper er sensitive og kontroversielle. Hvordan læreren behandler begreper som *integrering*, *kulturrelativisme* og *ekstremisme* handler om mye mer enn at elevene skal kunne bruke dem i samtale og diskusjon. Her møter begrepsforståelse en annen del av kjernen i samfunnsfag, nemlig arbeid med demokratiske verdier og kritisk tenkning. Elevsitatet viser noe av denne spenningen; eleven bruker begreper som *fordommer* og *stereotypier*, og kommer med en sterk påstand som i hvert fall delvis er feilaktig. Fordi begrepet stereotypi kan forstås som et slags «mentalt bilde», bruker eleven dermed begrepet feil (en riktig bruk av begrepet vil være for eksempel «stereotypier om innvandrere», eller «stereotype innvandrere»). Tematikken er i tillegg kontroversiell, da den berører sentrale konflikter i innvandrings- og integreringsdebatten i Norge. Sitatet viser at eleven selv er påvirket av de fordommene hun sikter til når hun skriver at «Når en tenker på en utlending, tenker de fleste på en mørkhudet person som ofte kan være en kriminell». På denne måten eksemplifiserer sitatet behovet for integrasjon av begrepsarbeidet med utvikling av kunnskap, verdier og kritisk tenkning.

Begrepsarbeid i samfunnsfag

Læreres formål med arbeid med begreper og fagstoff varierer, og bygger dermed opp under ulike typer kunnskaper og ferdigheter. Sentralt er det



uansett at elevene forstår begrepene og lærer seg å bruke dem når de reflekterer over, diskuterer og forklarer forhold i samfunnet. Det er primært innenfor filosofi og psykologi vi finner litteratur knyttet til språklæring og begrepsutvikling hos barn (for eksempel Rommetveit 1972 og Vygotsky 1986). Et mindre kjent aspekt ved Vygotskijs arbeid med barns begrepsdannelse er en form for psykologisk utvikling hans elev Wertsch senere har kalt *mikrogenese*. Hovedpoenget her er at utvikling, eller læring, kan være en sekvens på noen sekunder eller minutter. Målet med sekvensen må være å utvikle forståelse hos eleven, og dette må gjøres gjennom 1) introduisering av verktøy (en forklaring, en definisjon eller et eksempel), 2) elevens eget arbeid, gjerne med veiledning fra lærer, og 3) lærerens vurdering av hvorvidt eleven har forstått læringsoppgaven.

Elevens trening er altså viktig. Som påpekt av Brevik m.fl. er det helt sentralt at slike verktøy blir eksplisitt introdusert av lærer for at elevene skal ta dem i bruk. Rommetveit hevder at forutsetningen for overskridelse av konkrete symbolprosesser, det vil si å klare å sette opplevde egenskaper, objekter og lignende inn i et større perspektiv av mulige, alternative egenskaper og objekter, først ser ut til å være til stede når barn når elleve- tolvårsalderen og begynner å mestre sentrale funksjonsord som «dersom», «eller», «fordi» og så videre (1972: 205–206). Dette gjenspeiles til en viss grad i læreplanens kompetansemål, der formuleringene vitner om jevnt økende krav til mer avansert kompetanse hos elevene når de når ungdomstrinnet og videregående opplæring. Erfaringsmessig er bruk av disse funksjonsordene noe som må jobbes aktivt med også i videregående opplæring, for eksempel gjennom trening i å begrunne påstander med *fordi*-setninger.

Kognitive broer

Et tredje perspektiv det kan være relevant å se på, tilhører psykologen David Ausubel, og hører under hans teori om begrepslæring på høyere nivå og hvordan læreren best kan legge til rette for slik læring og bruk av begrepene. Kort fortalt handler denne læringen i stor grad om *strukturelle forbindelser*, eller *kognitive broer*, mellom undervisningsmaterieell og relevante ideer i den

lærendes kognitive struktur. Det kan innvendes mot Ausubel at hans teori verken er konkret nok eller tar innover seg de praktiske begrensningene lærere ofte må forholde seg til. Allikevel er det bred enighet om at elevers forkunnskap om et tema er det som best forklarer deres forståelse (for eksempel Samuelstuen og Bråten 2005). Slik forkunnskap kan blant annet aktiveres ved å la elevene idémyldre rundt et tema eller begrep, eller fylle ut forskjellige varianter av forventningsskjemaer (for eksempel en kolonne der elevene fyller ut hva de kan om et tema fra før og en kolonne der de skriver hva de lurer på om temaet).

I samfunnsfag kan det også ofte være relevant å få elevene til å reflektere rundt bilder, symboler, sitater eller musikk i oppstartsfasen av arbeid med et nytt tema (hvis «Internasjonalen» spiller når elevene kommer inn i klasserommet, fører dette antakeligvis både til undring og nysgjerrighet og kan være et godt utgangspunkt for en induktiv tilnærming til temaet *ideologier*). Hos Ausubel er det særlig det «ytre» språket, det vi sier eller skriver, som er i fokus. Verbalisering utgjør her en nødvendig del av selve prosessen for å tilegne seg nye abstrakte ideer, og påvirker både karakteren til og produktet av de kognitive prosessene som er med på å skape nye begreper og abstrakte ideer hos elevene (Ausubel 2000: 94–95).

Ferske studier i naturfagdidaktikk bekrefter lærerens betydning her. Haug og Ødegaard (2014) finner at for at elever skal utvikle begrepsforståelse i naturfag, må læreren oppmuntre til bruk av de vitenskapelige begrepene gjennom hele undersøkelsesprosessen, og bruke stillasbygging for å knytte begrepene til elevenes forkunnskaper og hverdagsoppfatninger. Forfatterne skisserer et rammeverk som viser hvordan begreps- og fagkunnskap utvikler seg parallelt med økende ordkunnskap; elevene mestrer anvendelse og problemløsning først når de behersker såkalt aktiv ordkunnskap og mer omfattende begrepsforståelse. Læreren kan bygge opp under denne utviklingen ved aktivt å stille oppfølgingsspørsmål som bygger på elevens svar og få elevene til å gi eksempler, forklare og slik lede dem mot utvidet begrepsforståelse. Sentralt, hevder forfatterne, er det at elevene snakker mye om fagstoffet, for eksempel gjennom *Individuelt–Gruppe–Plenum-strategier*, der elevene først

får tenke over et spørsmål eller tema, deretter snakker med medelever i smågrupper og til slutt deltar i en plenumsamtale der læreren i større grad kan gå inn og veilede og modellere forståelse og begrepsbruk (ibid.: 794–795).

Meningsskapende helheter

Et av hovedmålene med denne artikkelen har vært å vise noe av kompleksiteten og variasjonen i de samfunnsfaglige begrepene for å løfte fram begrepslæring og begrepsforståelse som sentrale deler av faget. Som nevnt over er et viktig argument for dette arbeidet også knyttet til selve begrunnelsene og formålet for faget samfunnsfag, nemlig de områdene i faget som handler om verdier og normer i samfunnet. Arbeidet med begreper som *demokrati*, *toleranse*, *likeverd* og *kultur* er nødvendig for å bevare og styrke det sosiale limet som er med på å holde samfunnet sammen. Men hvordan kan dette gjøres? Her må arbeidet i klasserommet tas videre fra selve begrepslæringen av enkeltbegreper som omhandles over. Flere forskere peker på hvor viktig det er å sette begreper i sammenheng med andre begreper, og undervise temaene i «meningsskapende helheter» (for eksempel Solhaug 2006, Haug og Ødegaard 2014). For å vende tilbake til elevsitatet ovenfor, så betyr det at for at elevene skal få en mer helhetlig forståelse av temaer som «Norge som flerkulturelt samfunn» må begrepene *stereotypi* og *fordom* settes i sammenheng med begreper som *integrering*, *diskriminering*, *rasisme*, *toleranse*, med flere, og brukes i arbeidet med flere sosiale spørsmål. Ifølge Solhaug (2006: 234) kan nettopp variert gjentakelse og bearbeiding av kunnskap bidra til å gjøre vanskelige og abstrakte begreper til «mer sosialt omforent og sikker kunnskap». For eksempel kan disse begrepene brukes både for å undersøke identitetsbegrepet, norsk kultur, innvandrings- og integreringspolitikk og utfordringer i arbeidslivet og på arbeidsmarkedet, og dermed bidra til å oppfylle fagets formål.

Begrepsforståelse er en sentral del av samfunnsfaget i skolen, og viktig for å nå målene skissert i *Formål med faget*. Vi trenger mer kunnskap om hvordan lærere behandler begrepsarbeidet

i undervisningen. Et komplekst begrepsbilde impliserer at det ikke holder at lærere og elever bruker begrepene som ord, men at en mer helhetlig tilnærming til begrepsforståelse er nødvendig.

LITTERATUR

- AUSUBEL, D.P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge. A cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic press.
- BREVIK, L., FOSSE, B.O., RØDNES, K.A. (2014). Language, Learning, and Teacher Professionalism: An Investigation of Specialized Language Use among Pupils, Teachers, and Student Teachers. *International Journal of Educational Research*, 68 (2014) 46–56.
- BULGREN, J.A., GRANER, P.S. & DESHLER, D.D. (2013). Literacy challenges and opportunities for students with learning disabilities in social studies and history. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(1), 17–27
- CIARDIELLO, V. (2004). Democracy's Young Heroes: An Instructional Model of Critical Literacy Practices. *The Reading Teacher*, 58 (2): 138–47.
- HAUG, B.S. & ØDEGAARD, M. (2014). From words to concepts: Focusing on word-knowledge when teaching for conceptual understanding within an inquiry-based setting. *Research in Science Education*, 44: 777–800.
- HAIRELL, A., SIMMONS, D., SWANSON, E., EDMONDS, M., VAUGHN, S., RUPLEY, W. (2011). Translating Vocabulary Research to Social Studies Instruction: Before, During, and After Text-Reading Strategies. *Intervention in School and Clinic* 46 (4): 204–210.
- MACPHEE, D.A. & WHITCOTTON, E.J. (2011). Bringing the “Social” Back to Social Studies: Literacy Strategies as Tools for Understanding History. *The Social Studies*, 102:6, 263–267.
- PAQUETTE, K.R., & KAUFMAN, C.C. (2008). Merging Civic and Literacy Skills. *The Social Studies* 99 (4): 187–90.
- ROMMETVEIT, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SAMUELSTUEN, M.S. & BRÅTEN, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology* 46, 107–117.
- SOLHAUG, T. (2006). Kap. 13: Strategisk læring i samfunnsfag. I: A. Turmo & E. Elstad (red): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <<http://www.udir.no/klo6/SAF1-03/>>
- VAUGHN, S., MARTINEZ, L.R., LINAN-THOMPSON, S., REUTEBUCH, C.K., CARLSON, C.D., & FRANCI, D.J. (2009). Enhancing social studies vocabulary and comprehension for seventh-grade English language learners: Findings from two experimental studies. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(4), 297–324
- VYGOTSKY, L.S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge: The MIT Press.



Nora E. Hesby Mathé er stipendiat ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved UiO. Hun underviser i fagdidaktikk i samfunnskunnskap og har også undervist masteremnene i samfunnsfagdidaktikk. Hun har tatt lektorutdanning ved UiO og har jobbet fire år som lektor i videregående skole i Oslo.



Konflikt, samarbeid, tid:

Hvordan gjøre Elias Rukla til en kunnskapsarbeider?

■ AV THOMAS DAHL

Konflikten mellom lærerorganisasjonene og KS i fjor høst handlet om tid. På overflaten. Bak motsetningene lå det også oppfatninger om hva lærervirket er og hvordan skolen best kan utvikles. Partene hadde ikke et samlende syn på hva læreryrket innebærer. Bak dette igjen kan det ligge en misoppfatning av hva kunnskap er, hvordan den utvikles og hvordan kunnskapsarbeidere ledes.

Så er skolen i gang igjen etter nok en konflikt mellom partene sentralt. Etter at KS tok over forhandlingsansvaret for lærerne i 2004, har det vært konflikt ved hver tarifforhandling, og det gjennomgående stridstema har vært arbeidstid. Det skyldes neppe bare KS, siden tarifforhandlingene før 2004 heller ikke var preget av ro og harmoni. Konflikt ble det også i fjor, og det er en fare for at det samme vil skje igjen til neste år. Det påligger alle parter et ansvar for at det ikke skjer. Denne type konflikter er ikke bare ødeleggende for elevene som blir rammet gjennom streik. Det svekker

også tilliten hos de som står utenfor, men som har sterke interesser i skolen. Enhver lærer vet hvor avgjørende det er å ha foresatte med som partnere for barnets læring. Når partene sentralt ikke klarer å enes, gir ikke det støtte til den samhandlingen i skolen som elevenes læring er avhengig av.

I en så omfattende konflikt, med så mange innspill, synspunkter, forhandlinger, tolkning av andres utsagn og ikke minst tolkning av forskning, er det ikke lett å finne ut hva som egentlig ligger bak det at partene ikke enes. Spørsmålet om tid var selvsagt kjernepunktet. Men bak dette spørsmålet

lå det noen forståelser av hva det innebærer å være en profesjonell yrkesutøver, og hvordan lærere skal ledes. Oppfatningen om profesjonalitet og ledelse var ulik mellom partene, og man var nok heller ikke helt samkjørte innad. «La lærere være lærere» var kampropet fra lærerorganisasjonene. Men hva er en lærer, og hva bør en lærer være? Det er vanskelig å tolke hva utsagnet egentlig betyr.

Fra KS ble «styringsretten» løftet fram ved flere anledninger. Det kan være nødvendig å tydeliggjøre hva som ligger i styringsretten. Det virker ikke som alle arbeidstakere i skolen er klar over hva den innebærer. Men når KS brukte dette som et argument og koblet det til rektors behov for å kunne styre utviklingen i egen skole, så kan det lett tolkes i en gammel og tradisjonell oppfatning av hva ledelse innebærer og hvilken type ledelse som gir resultater. Kanskje både KS og lærerorganisasjon hegner om gamle idealer på hver sin måte.

Elias Rukla som idealtype

Jeg ledet forskerteamet som i sin tid evaluerte de såkalte «Sentralt initierte forsøk med arbeidstid» (Bungum et al., 2002; Dahl, 2003). Dette var forsøk på å finne andre arbeidstidsordninger enn den modellen som rådet da og som fremdeles er kjernen i dagens avtale. Vi prøvde å rokke ved det vi oppfattet som etablerte oppfatninger av ledelse og ikke minst hva en lærer er. I flere foredrag og presentasjoner av evalueringen brukte jeg Dag Solstads Elias Rukla fra *Genanse og verdighet* som en «idealtype» i en webersk forstand på en type lærer. Dette ble ikke alltid, for å si det mildt, tatt godt imot. Med tanke på at dette nå er over ti år siden og med tanke på at «skolen har vært i bevegelse» siden da (Dahl et al., 2004; Postholm et al., 2013), vil jeg her driste meg til å trekke fram denne idealtypen igjen og spørre: Hvor tilpasset er Rukla dagens skole, og bør skolen tilpasse seg Rukla? Helstad og Øiestad har nylig også brukt Rukla for å diskutere hva som er viktig i en lærers virke (Helstad og Øiestad, 2014). Jeg vil imidlertid bruke Rukla til å poengtere, da som nå, noen andre dimensjoner ved det å være lærer.

Solstad skriver om Rukla og hva han følte fra sine elever:

Hver for seg kunne de være riktig så hyggelige, men sammen, plassert slik som nå, på pultene sine, utgjorde de en strukturell fiendskap, rettet mot ham, og alt det han sto for. (Solstad, 1994: 7)

Og hva er Solstads lærer? Rukla hadde i Solstads fortelling vært lærer på Fagerborg videregående skole. Solstad lar Rukla latterliggjøre begrepet «videregående skole». Rukla, i Solstads penn, er en som vil tilbake til «Gymnaset», han vil tilbake til den læringskulturen som hersket for mange tiår siden. Det er læreren som brenner for sitt fag, for formidling av det og som lever og ånder gjennom faget sitt. Dette er en lærer vi alle vil ha. Det er Solbergs drømmelærer. Er dette også Solstads drømmelærer?

Genanse og verdighet er en tragedie, en forfalls-historie. Rukla går til grunne, han forlater sitt virke etter «25 år i skolens tjeneste». Som en god roman er *Genanse og verdighet* åpen med hensyn til hva som er problemet: Er det Rukla selv eller er det verdenen rundt ham som er problemet? Uansett er det i alle fall sikkert at Rukla og verden ikke passer sammen. Solstad skriver om Rukla:

Han kom inn i klasserommet, lukket døra bak seg, og satte seg bak lærerens skrivebord oppe på forhøyningen ved tavla ... Han ba dem ta fram skoleutgaven av Vildanden. ... Han satt bak sitt kateter, som han kalte det. Elevene med nesene og øynene vendt mot boka. Noen mer lå over, enn satt ved pulten, det ergret ham, men han trengte ikke å bry seg om det. Han snakket, doserte. (Solstad, 1994: 6-7)

Det mest interessante for meg her er ikke Ruklas posisjon ved kateteret, eller at han underviser gjennom å dosere. Det viktige er han er *alene* om sin lærergjerning, han står alene overfor elevene. Han er alene i friminuttene, for ingen av hans kollegaer snakker om undervisningen hans, og han er heller ikke interessert i å snakke med dem om den. Det er heller ingen ledelse synlig i *Genanse og verdighet* ved Fagerborg videregående skole. Elias Rukla går ikke til grunne fordi hans pedagogikk eller syn på læring var feil, men fordi han

sto så alene med den kunnskapen han ville formidle og som en gang i tiden hadde fått ham til å bli lærer.

Fellesskap og samhandling

Hvorfor ble Rukla alene? Solstad viser det selv: Rukla kom aldri i dialog med sine elever. Han doserte, han testet dem og han observerte hva de gjorde. Men han diskuterte ikke *Vildanden* med dem, han spurte dem ikke om hva de syntes, det var hans syn på Ibsen og *Vildanden* som skulle prentes inn i elevene. Rukla forholdt seg ikke til den enkelte elev. Hans virke var styrt av en forestilling om den idealiserte elev. Han ville ha elever som var tilpasset hans undervisning. Han manglet fullstendig evnen til å drive tilpasset undervisning.

Da vi gjorde evalueringen av arbeidstidsforsøkene, ble det også tydelig at det lærerne oppfattet som den største utfordring i skolen, var hvordan de skulle kunne gjennomføre tilpasset opplæring. Det hadde de ikke lært på lærerskolen. De hadde heller ikke, og det var vår forståelse av det, ikke lært seg å tenke undervisning som en læringsprosess hvor det ligger læring både for lærer og elev. Skal undervisninga tilpasses, må læreren også lære, lære å kjenne eleven, lære å kjenne hvordan eleven kan møtes, motiveres, berøres. Rukla kunne føle stemningen og reaksjonen fra hele klassen, som en god lærer kan. Men han evnet ikke å møte den enkelte.

Jeg brukte Rukla som en «idealtipe» for et bestemt kunnskapssyn. Vi skrev i rapporten fra evalueringen:

I den klassiske kunnskapsforståelsen er kunnskapen knyttet til individet. Tilegnelse og utvikling av kunnskap skjer gjennom enkeltindivider. Dette synet preger naturlig nok synet på undervisning. I dette bildet vil det viktige i en god undervisningssituasjon være å få den gode kunnskapsbærer til å gi av sin kunnskap til de som ikke har den. Bildet preges også av at kunnskap er noe man har, eller ikke har. I undervisningssituasjonen handler det derfor om å få et eieforhold til kunnskapen. (Bungum et al., 2002: 11)

Problemet med Rukla var han var bærer av et slikt kunnskapssyn. Det preget også hans undervisning.

Dette kunnskapssynet er innenfor en rekke fagtradisjoner blitt utfordret, ja, også forkastet. Vi beskrev det framvoksende kunnskapssynet som preget av mangfold og med en forståelse av konteksten. Det er en kunnskap som kan diskuteres, den kan fortolkes og den kan endres. I undervisningssammenheng innebærer det at man ikke kan presentere «sin sannhet» om Ibsen, slik Rukla gjorde. Det viktige er den muligheten en undervisningssituasjon gir for drøfting, diskusjon, utprøving av påstander, vurdering av forskjellige forståelser, osv. Det er en undervisning som ikke forteller sannheten om Ibsen, men som lærer elevene å omgås og produsere kunnskap.

Rukla var alene med sin kunnskap. Han evnet ikke å «kontekstualisere» den, verken med sine kolleger eller med elevene. Men læreryrket handler ikke bare om kunnskap. Læreryrket er også det vi kan kalle et emosjonelt yrke. Læring handler om følelser, selv om dette ikke er noe lærerstudenter nødvendigvis blir opplært i. Den beste måten å håndtere vanskelige emosjoner på, enten det er blant elever eller blant lærere, er emosjonell støtte. Også i denne forstand var Rukla alene. Han manglet det som innen faglitteraturen kalles «*a significant other*» (Schoore, 2002; Stern, 1985; Stern et al., 1998). Han hadde ingen, heller ikke på hjemmebane, han kunne diskutere sine opplevelser av egen undervisning med. Og kanskje aller mest problematisk: Han manglet noen å diskutere med hvordan elevene reagerte på hans undervisning. Helstad og Øiestad vektlegger også betydningen av fellesskap og skriver at «Lærer Rukla hadde trengt noen gode kolleger som kunne ha støttet og utfordret han i arbeidet som lærer og klasseleder.» (Helstad og Øiestad, 2014: 38)

Rukla inngikk ikke i et arbeidsfellesskap. Ikke fikk han støtte fra noen. Han ble heller ikke utfordret av noen. Og ledelsen var helt fraværende. Det var ingen som diskuterte Ruklas faglige utvikling med ham. Som en tragisk helt ble han hengende i en undervisningspraksis som forble uendret i 25 år. Verden og elevene utviklet og endret seg, mens

Rukla holdt seg til masten mens negative følelser tårnet seg opp i ham.

Ruklas virke som arbeidstaker avviker til dels sterkt fra måten arbeidstakere ellers jobber for å løse de oppgaver de har ansvaret for. Teamarbeid har, siden arbeidsforskningen oppdaget effektiviteten i en slik arbeidsform på 1920-tallet, etter hvert bredt om seg til de fleste sektorer i samfunnet. Han avviker kanskje ikke så sterkt fra bildet vi har av den profesjonelle yrkesutøveren som fremstår som et enkeltindivid: leger, jurister og delvis ingeniører. Jeg mener dette henger sammen med måten vi forstår kunnskapsproduksjon på. Vi er fanget av et heroiserende bilde av kunnskapsprodusenten, vitenskapsmannen som driver vitenskap med stor V, som produserer sannhet med stor S. Den profesjonelle yrkesutøveren er ikke en like stor helt, men likevel en helt som tar i bruk og gjør anvendbart det som vitenskapen har funnet fram til.

Dette bildet stemmer ikke med praksis. I mitt eget fagfelt, vitenskapsstudier, ble denne oppfatningen dekonstruert for mange år siden. Empiriske studier av vitenskapelig praksis viser at helten aldri er alene. Bak en helt som Robert Boyle, den moderne kjemiens far, står det selvsagt en kvinne. Og en mann. Flere kvinner og flere menn. Og det står laboranter, instrumentmakere, organisatorer, planleggere, vitenskapelige foreninger, fagfeller, osv. Boyle kunne aldri blitt den moderne kjemiens far alene (Shapin and Schaffer, 1985).

For å ta et mer moderne eksempel fra mitt eget universitet, de nylåtte nobelprisvinnerne Moser og Moser. De er i seg selv et team, noe de også er seg selv bevisst. Samlet er det investert 300 millioner kroner, ikke på dem, men på det fagmiljøet som er bygget opp rundt dem. Det er de også selv flinke til å framheve: Uten bidrag fra medarbeidere i laboratoriearbeidet og annen forskning hadde de aldri kommet dit de er i dag. De hadde da ikke kunnet produsert den kunnskapen de har fått Nobelprisen for. For det er en kunnskap som trengte et fagmiljø som kunne diskutere, problematisere, vurdere, analysere og ikke presentere det som Bruno Latour kaller «ready made science» (Latour, 1987). Feilen med Rukla

var at han presenterte «en ferdig Ibsen». Vi kan da spørre om relevansen av en slik undervisning. Hva skal vi med Ibsen hvis alt som kan sies om ham, allerede er sagt?

Vi kan derfor snakke om to forskjellige modeller for profesjonelt og vitenskapelig virke: Den ene, helten, den som er eksperten og fikser de oppgaver som er gitt ham eller henne i kraft av seg selv og sine evner. Det er den som «finder kunnskap» eller «formidler kunnskap». Dette er det som er blitt vårt fortsatt blendende ideal. Den andre, som studier av praksis viser oss, er den som er avhengig av en rekke ressurser og personer rundt seg for å kunne virke og for å produsere kunnskap, og om hun eller han blir en helt, så er det fordi de vet å trekke på de rette ressurser og personer.

Gjennom studier av kvalitetsutvikling i skolen utviklet vi sammen med forskere fra Danmarks pedagogiske universitet en skala som forsøkte å fange disse ytterpunkter for profesjonell praksis: den individuelle som det ene ytterpunktet, den kollektive som den andre (Dahl et al., 2004). Med vårt datamateriale, som var representative data fra både lærere og skoleledere i Norge, samt data fra både elever og foreldre, pekte det vi kalte den kollektivt orienterte skolen seg ut som fordelaktig på mange områder, både når det gjaldt elevers sosiale utvikling og ikke minst læring. Det var en skole som i større grad klarte å gjennomføre tilpasset opplæring, hvor arbeidsmiljøet var bedre, som var mer utviklingsorientert, hvor elevene arbeidet mer variert og var mer motiverte. Og kanskje det mest overraskende, også for oss som forskere, var at den enkelte lærer mente at hennes eller hans individuelle faglige handlingsrom var større på de kollektivt orienterte skolene. I tvertid er det ikke vanskelig å forstå dette, hvis vi skjønner at personlig faglig utvikling også handler om støtte, utfordringer, hjelp og interaksjon.

Ledelsens rolle

Ledelse var fraværende i Ruklas liv og virke. En ledelse som hadde tvunget bestemte systemer eller handlingsmønstre, altså anvende styringsretten, ned på Rukla, ville antakelig bare ha framskyndet

det tragiske utfallet. Noen i KS vil kanskje si at det er bra. En person som Rukla kan vi ikke ha i skolen. Jeg mener, spesielt med utsiktene for en framtidig lærermangel, at vi ikke har råd til å miste noen, heller ikke Rukla.

Hvordan kan Rukla reddes? Med god ledelse. Med en ledelse, som sammen med lærerne og også andre av skolens interessenter, er i stand til å bygge opp et læringsfellesskap på skolen; med en ledelse, som sammen med skolens interne og eksterne interessenter, kan sette mål og trekke opp visjoner. Dessuten en ledelse som kan jobbe aktivt med kompetanseutvikling av både den enkelte lærer og lærere i fellesskap. Det fordrer en faglig interessert og engasjert leder: «Hva er det De brenner for, Rukla?» (det er mulig man må starte med «De» når det gjelder Rukla). «Aaahh, så det er Ibsen? Det er interessant. Jeg liker også Ibsen». «Hvem får De diskutert Ibsen med?». «Jaha, så det er først og fremst blant Deres svirebrødre at De diskuterer Ibsen?». «Jeg ønsker, herr Rukla, at De skal forfølge Deres interesser, og jeg gir Dem ansvaret for å etablere en lærergruppe med lærere fra våre naboskoler, hvor dere kan fordype dere i Ibsen. Kanskje kommer det derigjennom noen nye ideer om hva som bør vektlegges i opplæringa, unnskyld, norskundervisningen, som jeg har sett at De brenner for?»

Vi vet ikke hva Rukla ville svart, og det er slett ikke sikkert at en faggruppe kunne reddet ham fra hans tragiske utgang. Men sannsynligheten for at det skulle skje, er større, og det finnes etter hvert et svært omfattende forskningsmateriale som begrunner denne sannsynligheten. Det kunne gjort Rukla til det som vi kan kalle en kunnskapsarbeider. Solstad ville antakelig latt Rukla latterliggjøre et slikt begrep, men faktum er jo at lærere arbeider med kunnskap. Begrepet «kunnskapsarbeider», slik det brukes i litteraturen, støtter seg i stor grad til det framvoksende synet på kunnskap som jeg har presentert ovenfor (Drucker, 1993).

Om å ha tid til en kollektiv skole

At det kollegiale samarbeid er avgjørende for utvikling, for læreres arbeidsmiljø, og også elev-ers læringsmiljø og læring, er vel dokumentert.¹



Foto: © Kitty

I stedet for å se (og krangle) om hva PISA-undersøkelsene sier, kan man gå til de rapporter fra PISA som skriver om ledelse og læreres arbeid. Det dokumenteres også der at «collaborative leadership», et kollektiv ansvar for ledelse av skolen, samt bruk av «peers», altså fagfellesamarbeid, har effekt på elevers læring. At Ludvigsenutvalget, som sier mye bra om læring i sin gjennomgang av forskning, ikke berører denne forskningen i det hele tatt (NOU 2014:7), lar jeg være utvalgets problem.

Samarbeidet tar selvsagt tid. Men som vi prøvde å redegjøre for over ti år siden: Det å tenke tid absolutt inn i en diskusjon om arbeidsorganisering, er industrisamfunnets måte å tenke på. I det såkalte kompetansesamfunnet kan vi ikke tenke tid så absolutt. Å starte diskusjon om læring med tidsorganisering er et hel feil utgangspunkt. Derfor virker krangelen om tid forstyrrende. Det gir inntrykk av at skoleutvikling og læring er et maskineri hvor det handler om å kunne disponere tid riktig til predefinerte oppgaver. En læringsprosess som er predefinert fungerer sjeldent godt, og vil ikke være fleksibel nok til å kunne tilpasse seg forskjellige behov, mål og ønsker, det være seg elevenes eller lærernes.

Skal vi unngå konflikt om to år, er det viktig at begge parter, gjerne med støtte fra forskning og forskere, går i seg selv og tenker gjennom hvilken profesjonalitet det er de vil fremme og hvordan denne profesjonaliteten kan ledes (les: utvikles). En kunnskapsarbeider kan ikke jobbe alene, for kunnskap er ikke et artefakt. Jeg har kalt læreryrket et emosjonelt yrke. Å kalle det et relasjonelt yrke er kanskje bedre. Det er relasjonelt fordi det handler om relasjoner til elever og øvrige interessenter, både i og utenfor skolen. Men det er også relasjonelt fordi det er et yrke som skal behandle et relasjonelt fenomen, nemlig kunnskap. En lærer må gå i interaksjon med kolleger, sitt fagfelt, elever, foresatte, sin egen kunnskap og ledelse. En god ledelse klarer å forme organisasjoner som gir best mulig betingelser for at disse relasjonene skal være fruktbare og for å sette skolen i bevegelse, ja, kunnskap i bevegelse. Profesjonalitet er ikke noe som er gitt; det er noe som kan og

bør formes. I den sammenheng er spørsmålet om tid sekundært. For utviklingen av norsk skole er det derfor avgjørende at tid ikke blir det store og lammende spørsmålet ved neste tarifforhandling. Det viktigste med hensyn til tid, når det gjelder utvikling av skolen, er at *ting tar tid*.

NOTER

¹ For referanser til noe av denne forskningen, se Postholm m.fl. (2013:140)

LITTERATUR

- BUNGUM, B., DAHL, T., GULLIKSTAD, B., ET AL. (2002). *Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket*, Trondheim: SINTEF.
- DAHL, T. (2003). Forsøk med alternative arbeidstidsordninger – forsøk med nye undervisnings- og arbeidsformer. *Bedre Skole* (1).
- DAHL, T., KLEWE, L. AND SKOV, P. (2004). *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*, København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- DRUCKER, P.F. (1993). *Post-capitalist society*, Oxford: Butterworth-Heinemann.
- HELSTAD K. OG ØIESTAD P.A. (2014). Klasseledelse – verktøy for ledelse og læring. *Bedre skole* (4).
- LATOUR, B. (1987). *Science in action. How to follow scientists and engineers through society*, Milton Keynes: Open University Press.
- NOU 2014:7 (2014). Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag. Oslo.
- POSTHOLM, M.B., DAHL, T., ENGVIK, G., ET AL. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*, Trondheim: Akademika forlag.
- SCHORE, A.N. (2002). Advances in neuropsychanalysis, attachment theory, and trauma research: Implications for self psychology. *Psychoanalytic Inquiry* 22(3): 433–484.
- SHAPIN, S. AND SCHAFER, S. (1985). *Leviathan and the air-pump: Hobbes, Boyle, and the experimental life*, Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- SOLSTAD, D. (1994). *Genanse og verdighet: roman*, Oslo: Oktober.
- STERN, D.N. (1985). *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*, New York: Basic Books.
- STERN, D.N., SANDER, L.W., NAHUM, J.P., ET AL. (1998). Non-interpretive mechanisms in psychoanalytic therapy: The «something more» than interpretation. *International Journal of Psycho-Analysis* 79(5): 903–921.



Thomas Dahl er professor og leder av faggruppe for skoleutvikling og utdanningsledelse ved Program for lærerutdanning, NTNU. Han har ledet flere evalueringer av statlige satsinger og tiltak i norsk skole, og arbeider blant annet nå med læringsnettverket for kompetansemiljøer innenfor den skolebaserte kompetanseutviklingen. Han underviser spesielt innenfor vitenskapelig metode og vitenskapsteori.

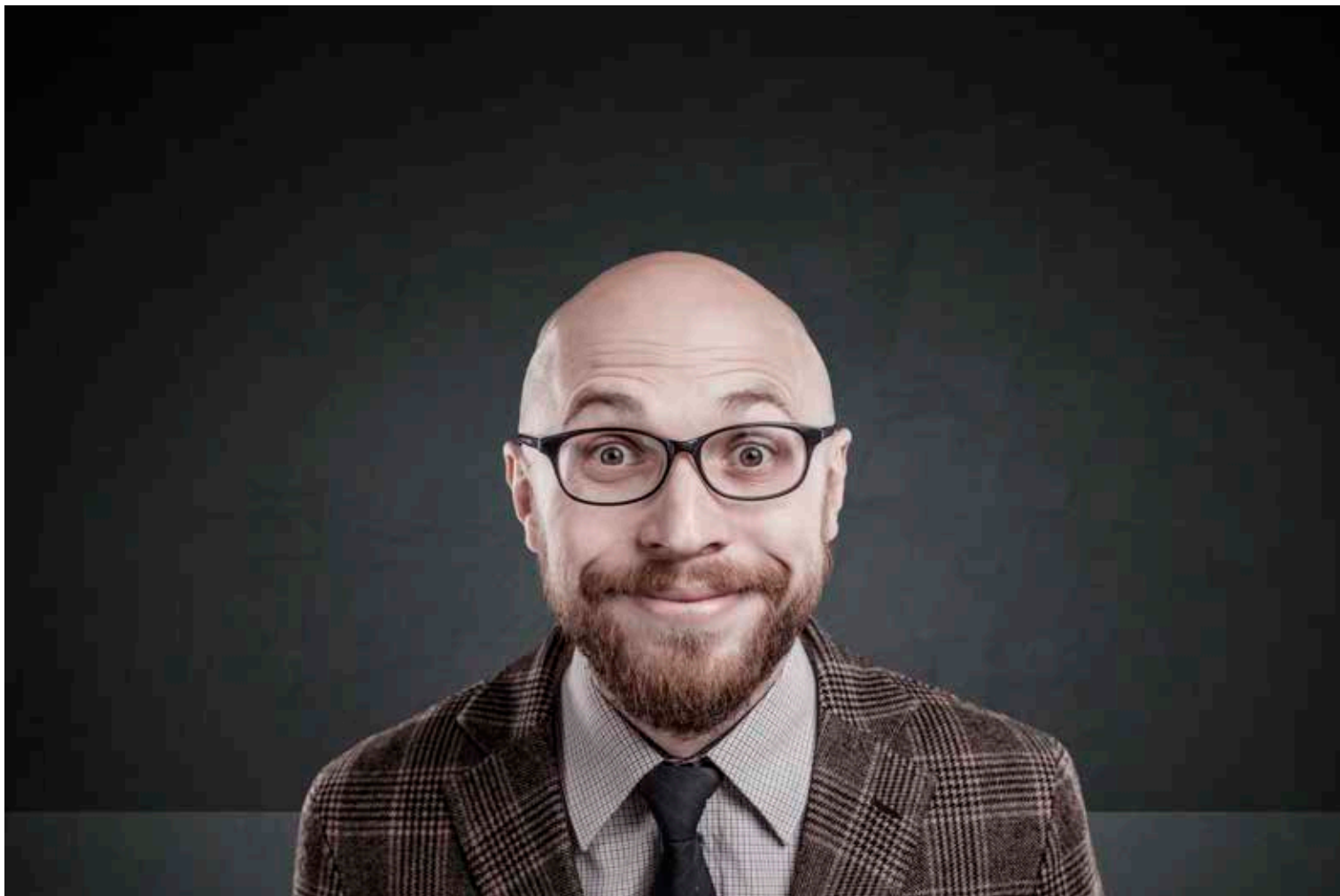


Foto: © romanolebedev

Ironi i skolen og i klasserommet

■ AV ANNE BIRGITTA NILSEN

Ironi er populært. Språkbruken gir status og anseelse, men veien fra ironi til utrygghet og hån kan være kort. Derfor bør kunnskap om ironi tidlig inn i barneskolen.

En lærer introduserer dagens opplegg for en gruppe førsteklasinger, men møter uventet motstand:

- I dag skal vi plukke bjørkeris for å pynte til 17. mai.
- Stakkars trærne! Trærne bruker jo lang tid på å få de greinene.
- Det har ikke jeg lyst til. Trærne kan få vondt.
- Så hent noe mose da, sier læreren ergerlig.

Etter denne utvekslingen går de to guttene fornøyde av gårde for å plukke mose. Når de kommer tilbake med mosen, møter de en sint lærer. De får kjeft fordi de har lekt og samlet mose. De har ikke hjulpet til, slik alle de andre barna har gjort. Seksåringene forstår ikke hvorfor mosen ikke skal brukes. Er de blitt lurt? Hvorfor sa læreren at de skulle hente mose? Hva er det de har gjort feil?

Episoden forteller oss noe om hvordan barn

kan oppfatte voksnes språkbruk. De forstår ikke alltid hva voksne mener når de sier noe de *ikke* mener for å uttrykke sin holdning eller oppfatning. Indirekte tale kan barn oppfatte bokstavelig.

Indirekte tale er uklar tale

Nasjonaldagen er det bjørkeris sammen med norske flagg som gjelder. Folk som har erfaring og kunnskap om hvordan man pynter til 17. mai, vet at mose ikke er egnet for dette formålet. De vil derfor se etter andre måter å fortolke ytringen på. Seksåringer har ikke nødvendigvis denne kunnskapen eller tilstrekkelig erfaring med språk for å forstå at ytringen ikke skal forstås bokstavelig. De skjønner ikke at dette er en indirekte måte å uttrykke irritasjon på. I dette tilfellet handlet det om den voksnes forargelse over barnas syn på det å plukke greiner fra trærne.

Det er ikke vanskelig å forstå den voksnes negative følelser overfor barnas argumenter mot å plukke greiner. Argumentene fremstår som irrasjonelle. Men lærerens respons var ikke tilpasset seksåringenes språklige nivå.

Den ironiske læreren kan skape utrygghet og usikkerhet når det er uklart hva som er ment. Psykologen Lisbet Brudal forteller i et intervju med NRK at mange psykologer erfarer at ironi fører til stor tristhet hos mange. Det oppleves krenkende og er ødeleggende for selvfølelsen. Det er derfor viktig at læreren snakker på en slik måte at barna forstår dem. Trygghet er en nøkkelfaktor i all læring.

Når forstår barn ironi?

Det har vært en vanlig oppfatning at barn først i 10-årsalderen begynner å forstå ironi. Da er språket godt nok utviklet til å kunne oppfatte dobbeltbunnen i vitsen eller kommentaren. Nyere studier viser imidlertid at fireåringer også kan forstå noen former for ironi (Recchia, Howe, Ross og Alexander 2010). En forutsetning synes å være at ironien kommer fra foreldre eller andre omsorgspersoner barnet kjenner godt.

Å lære språk er en lang og tidkrevende prosess. For å forstå hvordan språket brukes og hva man kan gjøre med språket, må man delta

i språklige samhandlinger over mange år. Den indirekte språkbruken er den som er vanskeligst å lære. Hvor flinke vi blir, henger sammen med mengden annen kunnskap vi tilegner oss.

Vi kan ikke si noe sikkert om ved hvilket alderstrinn barn forstår og behersker ulike typer ironi. Som på alle andre områder er barn også forskjellige når det gjelder språklige ferdigheter. De har ulike talent for språk og de har forskjellige erfaringer med språkbruk. I en familie med utstrakt bruk av ironi har barna trolig mer kunnskap om denne språkformen enn barn som vokser opp i familier der ironi i liten grad er gjengs språkbruk.

Ved bruk av ironi må læreren med andre ord se an hver enkelt elev. Noen former for ironi er dessuten så komplekse at selv mange voksne vil ha problemer med å forstå den.

Hva er ironi?

Mange forbinder ironi med å uttrykke sin mening eller holdning ved å si det motsatte av det man mener, slik vi så i eksempelet over. Læreren sa at man like gjerne kan pynte med mose til 17. mai.

Vi språkforskere opererer gjerne med en videre definisjon av ironi. I henhold til en slik vid definisjon er ironisk språkbruk en type ytringer der intensjonen til den som snakker og ytringens betydning ikke er sammenfallende. Det er en indirekte måte å ytre sine holdninger og meninger på.

I ironisk språkbruk er den bokstavelige og den intenderte meningen forskjellige med hensyn til styrke og hvor ladet den er. Det betyr at det ikke bare er ytringer som betyr det motsatte som omfattes av begrepet ironi. Det gjør også hyperboler (overdrivelser) og retoriske spørsmål. Hyperboler er overdrivelser som for eksempel:

– Dette har jeg jo fortalt deg tusen ganger før,
sier læreren ergerlig.

Underforstått; dette burde eleven ha husket. Ytringen er på den måten ladet med lærerens negative holdning. Styrken ligger i overdrivelsen «tusener ganger».

Under ser du et eksempel på et retorisk

spørsmål. I eksempelet er det en voksen som stiller et barn, som hadde pyntet seg til juletreffesten på skolen, et retorisk spørsmål:

– Har du tatt feil av årstiden, eller?

Retoriske spørsmål

Retoriske spørsmål er ikke egentlig spørsmål, selv om det har en form som gjør at det ser slik ut. Ofte er det faktum at den som fremmer spørsmålet, ikke venter på svar, en pålitelig indikasjon på spørsmålets retoriske hensikt. Et retorisk spørsmål krever ingen svar. Det retoriske spørsmålets oppgave er ikke å søke informasjon, slik andre typer spørsmål gjør.

I eksempelet over ble et retorisk spørsmål brukt for å fremme en indirekte kritikk av barnet. Den indirekte kritikken kommer til syne fordi man gjerne ikke tar feil av en årstid. Vi kan derfor slutte oss til at det er noe ved barnet som gjør at det kan se ut som om hun har tatt feil av årstiden. Kritikken kan oppfattes dit hen at barnets antrekk ikke passer til årstiden. Den voksne gir på en indirekte måte uttrykk for at hun mener barnet burde tatt på seg noe annet. Den indirekte uttrykksmåten var trolig ment å være morsom.

Det retoriske spørsmålet kan også oppfattes som en sarkasme; en latterliggjøring av barnet som går med selskapssko på snøen på vei inn til juletreffesten. Dette til tross for at det kanskje ikke var den voksnes hensikt. Det har å gjøre med det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne. En tiåring har som oftest ikke nok erfaring og språklige strategier for å forsvare seg mot sarkasmen. Hun vet ikke hvordan hun skal møte ironien. Selvironien er kanskje heller ikke tilstrekkelig utviklet til å kunne le av morsomheten. Det kan dessuten være vanskelig for barn å vurdere hvorvidt noen ler *med* henne eller *av* henne.

Sarkasmer beskrives gjerne som den slemme ironien.

Sarkasme

Et virkemiddel som ser ut til å gå igjen i det som omtales som *bitching* (Skotheim og Holm Vågslund 2008), er ytringer som bare de som deltar i

mobbingen, forstår at skal oppfattes som ironiske. Her utnyttes den ondskapsfulle ironien, også kalt sarkasme. Et eksempel jeg også drøfter i boka om hatprat (Nilsen 2014) er en ytring som av utenforstående kan oppfattes som en kompliment:

– Så fin jakke du har, er den ny?

Sarkasmer beskrives gjerne som den slemme ironien.

Ettersom både offeret og tilhørerne vet at mobberen ikke gir offeret komplimenter, skal ytringen oppfattes som det motsatte, som en negativ uttalelse om jakka. Slike hånende ytringer kalles sarkasmer. Komikken og krenkelsen kan ytterligere forsterkes dersom en uoppmerksom eller uforstående lærer uvitende inkluderes i mobbingen. Læreren kan for eksempel bli invitert med inn i mobbingen ved hjelp av spørsmålet:

– Synes ikke du også at den nye jakka til Lise er veldig fin?

Sarkastiske ytringer, som latterliggjør et offer, er ofte ment for flere tilhørere. De er ikke bare rettet mot offeret, men er ment å underholde andre. Det er derfor viktig at en lærer kjenner gruppedynamikkene i klassen godt, slik at hun oppfatter sarkasmen og kan sette inn tiltak mot mobbing.

Hvilken funksjon har ironien?

Ironi kan brukes til å kritisere, erte og tøyse. Det kan være en morsom måte å leke med språket på, men man risikerer alltid å bli misforstått.

Den type gjettelek som ironisk språkbruk ofte er, krever mye felles kunnskap. Leken går ut på at taleren sier noe på en uvanlig måte, og tilhørerne skal ut fra sin kunnskap fortolke seg frem til hva ytringen skal bety. Fellesskap dannes og styrkes mellom dem som forstår ironien.

Ironi kan også, som mange andre språklige virkemidler, brukes til mobbing. Kanskje er ironien spesielt egnet for mobbing? Jeg tror det. Da mener jeg ikke nødvendigvis at den som mobber ved hjelp av ironi alltid har til hensikt å såre sitt offer. Hensikten kan like gjerne være å fremheve seg selv ved hjelp av overlegne språklige ferdigheter. Språklige ferdigheter som er hevet over hensynet til den andre. Det kan være barn eller voksne som morer seg på andres bekostning i ytringer som er egnet til å underholde.

På samme måte som ironi kan brukes til å styrke et fellesskap, kan den også brukes til å ekskludere. Ironien kan brukes til å ekskludere dem som ikke har de samme referansene og forstår denne språkbruken.

Ironi i konflikter og uenigheter

En del voksne bruker ironi i konflikter eller uenigheter med barn. Noen lærere bruker kanskje ironi som en mer eller mindre bevisst måte å lære elevene noe på. Et eksempel på en slik bruk av ironi kan være i en situasjon i klasserommet der en elev har sølt vann på gulvet. Eleven har bare fortsatt å male uten å tørke opp vannet. Ytringen under er ment som en indirekte oppfordring til å tørke opp:

- Så flott at du har tørket opp det du har sølt, sier læreren spøkefullt til eleven.

Slike ytringer er komplekse. For å forstå lærerens utsagn må eleven først oppdage det manglende sammenfallet mellom ytringen og virkeligheten. Altså at eleven faktisk ikke har tørket opp vannet. Deretter må eleven slutte seg til hvorfor læreren sier noe som ikke er sant. Eleven må vurdere disse spørsmålene:

- Tror læreren at jeg har tørket opp?
 - Ønsker hun å villed meg ved å si noe som ikke er sant?
 - Hvis hun sier noe som ikke er sant, som hun vet jeg ikke vil tro på, hvorfor gjør hun det?
- Som språkforsker er jeg usikker på verdien av å bruke ironi som en slags didaktisk strategi. Hvis en

skal gjøre det, må en i alle fall være helt sikker på at barnet forstår, og at det ikke føler seg uthengt og latterliggjort.

Elevenes råd til lærerne

Mens jeg skrev og planla denne artikkelen, snakket jeg med noen barn fra ulike barneskoler for å høre litt om deres syn på ironisk språkbruk på skolen og i klasserommet.

En niåring sa at: «Læreren min er veldig flink til å bruke ironi, for når hun gjør det, bruker hun hermetegn. Da skjønner vi at hun ikke mener det hun sier.» Eksempelet er godt, synes jeg. Barna jeg snakket med, ga nemlig uttrykk for at de synes det er ubehagelig å være i situasjoner der de er usikre på hva læreren egentlig mener. De mente at dersom en lærer ikke vet hvor mye ironi elevene oppfatter, eller er usikker på hva barna forstår, så bør de unngå ironisk språkbruk og snakke mest mulig direkte og bokstavelig.

Barna jeg snakket med, har bidratt med eksempler fra sin skolehverdag, og vi har analysert dem sammen. Noen av dem har du allerede lest om.¹ Flere barn ga uttrykk for at de ikke bare oppfattet ironi som morsomt, men også som slemt.

- De andre kan le når jeg har skjönt det for seint at det var ironi.

- Ikke alltid, men noen ganger tenker jeg at ironi er litt slemt. Det er ikke sånn at noen alltid mener å være slem, men så føler man liksom at det er slemt likevel. Men de som er vant til det, synes kanskje ikke det er like slemt.

Et annet råd er derfor å unngå sarkasmen. Et barn fortalte dessuten at i hennes klasse hadde ironi og sarkasme vært diskutert i klassens time, og hun mente denne bevisstgjøringen var positiv.

Jaa'a

På spørsmål om eksempler på hvordan barneskoleelevene selv bruker ironi, refererte de til bruk av ordet *ja* med litt ulik uttale, for eksempel med lang a og to stavelser med trykk på første stavelse:

- Jaa'a (ev. påfulgt av *særlig* eller *sikkert* og himling med øynene)

Her skal *ja* forstås som en avvisning av noe noen har sagt. Det kan for eksempel komme som en respons på et forslag og være et uttrykk for at man stiller seg negativ til forslaget. Et annet eksempel kan være:

- Nå kommer nissen, sier en elev muntert.
- Jaa'a, sier en annen elev og stønner.

Barnet som har bidratt med eksempelet over forklarer at:

- Eleven som har prøvd å tulle litt, blir kanskje litt lei seg, fordi han føler at den andre ødelegger spøken hans.
- Men hvorfor tror du han gjør det, ødelegger spøken? spør jeg.
- Kanskje han tror det er kult? Eller, han er kanskje bare blitt vant til å gjøre det?

Et av barna nevner også at jaa'a kan brukes for å ta igjen eller når man bare er irritert på noen.

Kunnskap om ironi i klasserommet

Ifølge Læreplanen i norsk står kunnskap om ironi som et kompetansemål først etter tiende trinn (Læreplan i norsk 2010: 15). Etter sjuende trinn skal elevene ha kunnskap om hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker.

Det er flere grunner til at skolen allerede tidlig i barneskolen bør satse på kunnskap om ironi og på hvordan denne språkbruken kan skape holdninger overfor enkeltindivider. Den viktigste grunnen er at veien fra ironi til mobbing er kort. Ironi kan brukes til indirekte å fremme negative holdninger overfor enkeltindivider. Det er mobbing når elever føler seg krenket av ironisk språkbruk, enten sarkasmen kommer fra medelever eller lærere. Et

klasserom der den slemme ironien råder, er ikke et godt sted å være for noen.

Kunnskap om sarkasmen vil dessuten kunne gjøre det enklere for elever å forsvare seg mot den og å motsi mobbing. Når barn forstår hvordan sarkasme brukes for å hevde seg selv på andres bekostning, kan det føles viktigere å stille opp for

...mange psykologer erfarer at ironi fører til stor tristhet hos mange

sine medelever enn å la seg underholde.

Ikke minst vil kunnskap om ironisk språkbruk kunne bidra til å avkle den sarkastiske eleven eller læreren, og på den måten avmektiggjøre dem. En slik avvæpning vil kunne bli et viktig tiltak mot mobbing.

NOTER

- 1 Det er ingen av eksemplene som er en direkte gjengivelse av noe en lærer har sagt. Med barnas samtykke har jeg konstruert episoder som illustrerer samme typen ironi som i barnas fortellinger.

LITTERATUR

- H.E. RECCHIA, N. HOWE, H.S. ROSS & S. ALEXANDER (2010). Children's understanding and production of verbal irony in family conversations. *British Journal of Developmental Psychology*, s. 255–274.
- NILSEN, A.B. (2014). *Hatprat*. Cappelen Damm akademisk
- HELLAND, R. (2003): Vi spør barna for mye. Intervju med Lisbeth Brudal <<http://www.nrk.no/livsstil/vi-spor-barna-for-mye-1.1313661>>
- SKOTHEIM, L. OG VÅGSLAND, A.H. (2008) *Bitching. En bok om jenter og mobbing*. Omnipax.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2010). Læreplan i norsk. <http://www.udir.no/klo6/NOR1-05/>



Anne Birgitta Nilsen er språkforsker og førsteamanuensis ved Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun har skrevet boka *Hatprat* og flere vitenskapelige artikler om Osama bin Ladens retorikk.



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

Den lange veien mot en inkluderende skole

Historien om utdanning kan leses som en lang rekke fortellinger om ulike inkluderingsprosesser. Disse har ikke gått av seg selv, men har vært drevet frem gjennom konflikter, strid og uenighet. Selv om det i dag kan virke som om «alle» mener at den beste investering man kan gjøre er i barns utdanning, blir vi stadig minnet på at utdanning både har vært – og fortsatt er – et omstridt spørsmål.

I oktober 2012 ble fjorten år gamle Malala Yousafzai skutt i ansiktet av Talibankrigere fordi hun forsvarte jenters rett til utdanning. Påsken 2014 kidnappet terrormilitsen Boko Haram 276 jenter i Nigeria for å forhindre dem i å gå på skole. I desember 2014 drepte terrorister fra Taliban 132 skoleelever og ni lærere i Peshawar. Slike uhyrligheter minner oss om at utdanning både handler om likestilling og demokrati og har et frigjørende potensial som enkelte kan oppleve som svært truende. Boko Haram betyr «vestlig utdanning er synd»¹. De mener at kvinner skal gifte seg og få barn, og at de derfor ikke trenger utdanning, bare religionsopplæring. Ved å ta de 276 jentene ut av skolen og tvangsgifte dem, fikk militsen demonstrert dette.

I den vestlige verden er de fleste barn sikret rett til utdanning, og våre politikere er nå for tiden mest opptatt av kvaliteten på elevenes læringsutbytte. Vi må imidlertid ikke glemme at adgang til utdanning er en forutsetning

for i det hele tatt å kunne få et læringsutbytte, og at det, også i vårt land, har vært en lang kamp å sikre alle barn og unge rett til utdanning.

Selv om mange land har kommet langt når det gjelder adgang til utdanning, anslår man at det globalt fortsatt er rundt 75 millioner barn som ikke går på skole, de fleste i Afrika sør for Sahara og Sørvest-Asia. Mer enn halvparten av disse barna er jenter, og rundt en tredel er barn med en eller annen form for funksjonsnedsettelse eller sykdom, for eksempel hiv/AIDS. I tillegg er det mange som går på skole uten å få tilfredsstillende utbytte av skolegangen og anslagsvis 774 millioner voksne som mangler grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving (Meld. St. 25). Dette til tross for at utdanning ble definert som en menneskerettighet like etter andre verdenskrig.

Utdanning er en menneskerettighet
På FNs tredje generalforsamling, i

1948, ble verdenserklæringen om menneskerettighetene vedtatt. Norge ratifiserte traktaten, som hadde som grunnleggende forutsetning å støtte utviklingen av en verden hvor menneskene har tale- og trosfrihet og frihet fra frykt og nød.

I erklæringens paragraf 26 heter det: 1) Enhver har rett til undervisning. Undervisningen skal være gratis, i det minste på de elementære og grunnleggende trinnene. Elementærundervisningen skal være obligatorisk. Alle skal ha adgang til yrkesopplæring, og det skal være lik adgang for alle til høyere utdanning på grunnlag av kvalifikasjoner. 2) Undervisningen skal ta sikte på å utvikle den menneskelige personlighet og styrke respekten for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter. Den skal fremme forståelse, toleranse og vennskap mellom alle nasjoner. 3) Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få.



Salamanca-erklæringen

Internasjonalt har toppmøtet i Jomtien i Thailand i 1990 og Salamanca-erklæringen fra 1994 hatt stor betydning for arbeidet mot en inkluderende skole. I Salamanca i Spania ble det vedtatt en prinsipperklæring om alle barns rett til utdanning uavhengig av funksjonsevne. Erklæringen tar både opp spørsmål om tilgang til utdanning og kvaliteten på undervisningen. Den er bygd opp rundt disse politiske hovedprinsippene: Ethvert barn har en grunnleggende rett til utdanning og må sikres mulighet til et akseptabelt læringsutbytte. Integrasjon i vanlige skoler med en inkluderende kultur er mest effektivt når målet er å motvirke diskriminerende holdninger og utvikle inkluderende samfunn, og utdanningssystemene må utformes slik at

de tar hensyn til at hvert individ er unikt. De som har behov for særskilt tilrettelegging, må få adgang til vanlige skoler med elevsentrert pedagogikk som kan møte deres behov. Norske politikere ga allerede på 1970-tallet sin tilslutning til en visjon om tilpasset opplæring, og Norge har blitt oppfattet som et foregangsland i arbeidet for en inkluderende skole. Likevel viser det seg at begreper som tilpasset opplæring og inkluderende skole tolkes forskjellig av ulike politiske partier (Jensen og Lillejord 2010), og at det derfor kan oppleves som vanskelig å følge intensjonene opp i praksis.

Fra eliteskole til utdanning for alle

Lenge var utdanning i Norge beholdt de rikeste og mektigste, det vil si sønner av adelen og det velstående

borgerskapet. På 1800-tallet fulgte skolestrukturen klassestrukturen. Latinskolen var for gutter fra embetsstanden og det høyere borgerskap. I borgerskolen gikk barn fra andre deler av byens borgerskap, mens allmueskolen var for barn fra bondestanden og den nye arbeiderklassen. Veien til videre utdanning gikk fra latinskolen, som var forbeholdt gutter fra bedrestilte familier med «riktig» skolebakgrunn. Allmuen, det vil si barn av bønder og arbeidere, klarte seg med konfirmasjonsforberedelse samt litt regne-, lese- og skriveopplæring. Ingen bro førte fra det ene skoleslaget til det andre. Først i 1880-årene begynte den politiske venstresiden i Stortinget å utforme en skole som var mer i tråd med tidens demokratiske idealer.

I 1882 formulerte Johan Sverdrup tanken om en «folkeskole» eller «fellesskole for hele folket». I et demokratisk samfunn måtte barn fra ulike stender og klasser bli kjent med hverandre og få del i de samme læreprosessene. Den nye enhetsskolen skulle være en demokratisk skole basert på demokratiske verdier. I venstreavisen «Vestlandsposten» ble det med stor tyngde hevdet at private betalingsskoler ville reproducere skillene mellom ulike samfunnsklasser: «det hindrer den dannende og forædlende Indflydelse, som ligger i at hele et frit Folks Ungdom mødes omkring Skolebordet» (Dale, Gilje og Lillejord 2011, s. 59 ff.). Selv om den store skolereformen i 1889 ble et problematisk kompromiss, så var det likevel snakk om et «skjellsettende lovverk» (Dokka 1988).

Likevel kan det hevdes at den store norske fortellingen om en inkluderende skole som begynte i 1880-årene, alltid har vært historien om en ufullendt prosess.

I flere hundreår var for eksempel gutter prioritert foran jenter, og helt fram til 1959, da det kom en felles lov om folkeskole for by og land, fikk ikke barn på landet samme utdanningstilbud som barn i byene. Med nedleggingen av spesialskolene rundt 1990 startet den neste store inklusjonsprosessen. HVPU-reformen ga kommunene ansvar for alle tjenester – også skoletilbud – for mennesker med psykisk utviklingshemning. Å sikre alle barn og unge et skoletilbud har vært den store utdanningspolitiske saken helt tilbake til 1880-årene. Fremtidens skolepolitikk vil bli preget av spørsmål om kvaliteten på skoletilbudet. Hvordan skal man sikre at *alle* barn, uavhengig av sosial, kulturell og

språklig bakgrunn, seksuell legning, etnisitet og bosted får et like godt og relevant utdanningstilbud?

Inkluderende skole – en utfordring for alle

Globalt er fortsatt adgang til utdanning svært ulik, mellom land og mellom grupper i samme land. Gjennom menneskerettighetene har imidlertid de fleste nasjoner sluttet seg til et felles mål om en meningsfull utdanning til alle barn og unge. Utdanning har alltid vært et nasjonalt anliggende, men oppfattes i økende grad også som et globalt ansvar.

Norge har kommet langt i arbeidet med å gi alle elever et tilbud om utdanning og utforme en inkluderende skole, og alle norske barn skal være sikret et skoletilbud basert på prinsippet om tilpasset opplæring. Men selv vi, som burde ha alle forutsetninger, ser ikke helt ut til å makte det å tilpasse utdanningen til alle elever og elevgrupper (Bjørnsrud og Lie 2008).

Inkluderende utdanning må vi forstå som en politisk visjon, del av en demokratiseringsprosess og et spørsmål om pedagogisk tilrettelegging. Samfunnsutviklingen skaper stadig nye utfordringer som skolen både må forstå og forholde seg til. For eksempel skaper globaliseringen behov for interkulturell forståelse, respektfull samhandling, kreativitet og innovasjon (Florida 2002). Mange elever identifiserer seg med slike utviklingstrekk og forventer at skolen, følger dem opp. Når det ikke skjer, kan de føle at det som foregår på skolen, ikke er relevant for dem.

Forskjellen i utfordringer mellom de ulike landenes skolesystemer kan være enorme. Men for den enkelte elev er ikke nødvendigvis opplevelsen

så ulik. Det vil alltid være barn som får utfordringer tilpasset sitt nivå og opplever mestring og utvikling. Det vil også alltid være barn som føler seg ekskludert og ikke får sjansen til å vise hva de kan klare. Om det skyldes at de ikke får gå på skole i et fattig land, eller om de ikke klarer å nyttiggjøre seg skoletilbudet i et rikt land, kan den subjektive opplevelsen av å være utenfor være ganske lik. Samfunnsmessig er det uansett en uttallig sløsing med talenter og muligheter.

Derfor er det – med jevne mellomrom – nødvendig å stille spørsmålet om vår skole er inkluderende *nok*?

NOTER

- 1 Store norske leksikon

LITTERATUR

- DALE, E.L., GILJE, N. OG LILLEJORD, S. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- DOKKA, H.-J. (1988): *En skole gjennom 250 år: Den norske allmueskole – folkeskole – grunnskole 1739–1989*. Oslo: NKS-forlaget.
- JENSEN, E. OG LILLEJORD, S. (2010): *Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig*. *Bedre skole* 2/2010
- BJØRNSRUD, H. OG NIELSEN, S. (red.) (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- FLORIDA, R.L. (2002). *The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. Basic books.
- MELD. ST. 25 (2013-14). Utdanning for utvikling. Det kongelige utenriksdepartement.

En god skole er ikke en problemfri skole

Er mobbesituasjonen så ille som det framstilles? Dårlig ledelse og uklare pedagogiske metoder kan kanskje være framtrepende i en skole, men i neste skole finnes en fantastisk flott kultur med det motsatte. Fullt av flotte lærere som lykkes og gjør en kjempeinnsats for samfunnet. Men dette kommer ofte lite fram i debatten.

Rettighetstenkningen må være realistisk

Jeg er bekymret for den måten orienteringen mot rettigheter har utviklet seg på. Jeg er sterkt for alle former for rettighetstenkning, men den må være realistisk. Vi skal være takknemlig for at vi er heldige og lever i et samfunn med masse ressurser som gir oss fantastiske muligheter, men gir det oss rett til å leve absolutt problemløst? Mange synes å tro det.

Rettighetstenkningen må nødvendigvis nedfelles i lover og forskrifter, men blir disse forstått og anvendt etter intensjonene? For å bruke et eksempel fra skolen; det er et sterkt og viktig prinsipp at alle elever har rett til skolegang og rett til å være inkludert i et fellesskap. Ingen kan lære fellesskap og samhold i et vakuum.

Foreldrene må lære å kjenne skolen slik den er

Samtidig er det slik at livet, med våre opplæringsbehov og utfordringer, ikke er fordelt på en demokratisk måte. Noen sliter. Disse har også rettigheter. Et viktig prinsipp når det gjelder rettigheter i skolen, er at de skal oppfattes som individuelle rettigheter. Det er ikke læreren eller PP-rådgiveren som skal avgjøre om du trives på skolen, det

er din egen oppfatning som er det mest sentrale. Her kommer det vanskelige punktet for kryssende interesser – for hva med foreldrene? De er viktige virkelighetsfortolkere på vegne av sitt eget barn, men de er også rettighetsorienterte. Foreldre som tenker at «jeg har rett til å leve problemfritt i dette samfunnet», overfører selvfølgelig sitt syn på barnets situasjon. Samtidig er det ikke de som går på skolen, og de ser ikke den naturlige romslighet som barna deres utviser der. De risikerer å tolke feil det barna kommer hjem og forteller om skolehverdagen, og noen ganger ser vi at de er ganske aktive feiltolkere.

Min erfaring er at barn aksepterer hverandre og hverandres ulikheter og utfordringer i skolen på en ikke-diskriminerende måte så lenge ting er åpent, kjent og trygt. Jeg skulle ønske at flere foreldre hadde fått anledning til å oppleve dette. Erfaringer fra gode inkluderende skolemiljøer viser også at alle, alle på skolen, blir klokere og blir bedre både som mennesker og som elever i et inkluderende skolemiljø, men tør rettighetsorienterte foreldre stole på dette?

At det skjer feil er naturlig og nødvendig

Hva er det mest sentrale i barns utvikling? Noe av det mest typiske er at vi gjør tabber. Vi skal lære alt om hvordan vi bør mestre livet, men i starten kan vi ingen ting, og underveis i læreprosessen gjør vi tabber hele tiden. Vi lærer av våre feil, heter det, men mener vi det vi sier? Hva med Kari eller Ola i samme klasse som min datter eller sønn og som kanskje

gjør 30 prosent flere tabber enn min lille flinke Per eller Olivia? Har jeg lov å mene at spesialskolen må innføres igjen når Olivia stadig utsettes for et eller annet av Kari? Mitt barnebarn kom hjem fra barnehagen med bittmerker på kinnet de første ukene. Det er selvsagt ikke bra, men er det fornuftig å henge ut personalet på grunn av slike enkeltepisoder?

Er vi på ville veier? Alt sauses sammen. Tabber langs en innlæringsvei alle barn må gå, forsinket sosial modning, symptomer på noe et barn sliter med – alt kan fortolkes som sosial patologi. Noen barn viser selvfølgelig tydelige tegn på avvik i tidlig alder, men det er et lite antall. Lærere og støttepersonell skal være de beste til å håndtere dette, og de bør være flinke til å formidle sin profesjonalitet hjem til foreldrene.

Foreldre har også et ansvar. Tabbeatferd i en normal klasse kan være «symptomer» på normal utvikling, og din lille flinke Olivia befinner seg der hun også. Olivia kan derimot framstå som enda mer perfekt hvis du demoniserer de vanlige utviklingsutfordringene de andre barna i klassen viser. Noen foreldre ser ut til å misbruke lovverket til å mene at de har rett til å gjøre dette. Med slike tolkninger av lovverket presser de dyktige lærere til å forsøke å løse skolens oppgaver på en måte lærerne ikke er komfortable med. Skolen forsøker inkludering, mens foresatte ønsker i praksis segregering. Men er det segregering vi vil ha?

Av Peter Arnesen
*Sjefpsykolog, Statped sørøst,
fagavdeling sammensatte læreavanser*

«De smarte klarer seg selv»

Det sitter omkring 60.000 førsteklassinger ved pulten nå i høst, med lovfestet krav på et godt skoletilbud tilpasset sitt behov. De har høyt kvalifiserte lærere, og opplæringsloven sikrer dem hjelpemidler, tilpasninger og spesialpedagoger dersom de har fysiske eller psykiske utfordringer.

Men det er noen barn med spesielle behov som er unntatt fra loven; de som «lærer raskere og meir enn gjennomsnittet». Det er vanlig at disse barna kan ligge 2–6 år over aldersnormen, og noen er svært dyktige i matematikk, språk og andre fag. Deres intelligens ligger blant de 2 prosent høyeste, men svært få blir målt med en IQ-test selv om de lærer seg å lese, skrive og regne unormalt raskt, eller kunne dette allerede før de begynte i skolen.

Den rådende oppfatningen har lenge vært at dersom de er så smarte, så klarer de seg selv. Leksene gjør de med en gang de blir utdelt, kanskje regner de hele matteboken den første uken, og etter at de har lest bokstaven A i lekse, finner de fram Donald-bladet.

Hvorfor skal disse barna ha tilpasninger eller spesialpedagogikk? De har hatt ansvar for egen læring siden de begynte i skolen. Kanskje deler læreren ut ekstraoppgaver og grubliser, men mange opplever det som straff å få mer lekser som ikke utfordrer. De kan kjede seg i timene og slutter å følge med, forlater plassen sin og forstyrrer. For noen går det over i frustrasjon med hodepine, magesmerter og skolevegring. Læreren synes de er vanskelige, medelevene synes de er rare, og foreldrene bebreider dem.

Dette er omfattende dokumentert innen «gifted education», spesialpedagogikken for begavede barn.

Rett til tilpasset opplæring, men ...

I FNs barnekonvensjon artikkel 29 står det: «utdanningen skal ta sikte på å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt som det er mulig», eller «to their fullest potential» som det står i den engelske teksten.

Opplæringslovens paragraf 1-3 slår fast at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» og i Stortingsmelding 22 (2010–2011) leser vi: «Prinsippet om tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever, også de høyt presterende. Tilpasset opplæring for elever med stort faglig potensial kan for eksempel være akselerasjon eller beriket undervisning». Men i melding 18 samme år står: «Tilpasset opplæring i en mangfoldig sammensatt klasse eller gruppe vil ofte være krevende for lærerne. Fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring forstås som en individualisering av opplæringen.»

«Gifted Education» er jo spesialpedagogikk i EU og resten av verden, og «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» i henhold til opplæringslovens paragraf 5-1. Men Ot.prp. 46 (1997–98) forteller oss at «Elevar som har føresetnader for å lære raskere og meir enn gjennomsnittet, har ikkje rettar etter kapittel 5 i lovutkastet».

Likevel: «særleg evnerike elevar

er omfatta av det generelle målet om elevtilpassa opplæring», men «I den grad den ordinære opplæringssituasjonen gir rom for det, må ein derfor også sikre dei særlege føresetnadene og behova til desse elevane». Vi har altså omkring 1200 førsteklassinger med evner og et læringsbehov som er beskyttet av FNs barnekonvensjon, men som kun tas hensyn til i Norges lover «i den grad den ordinære opplæringssituasjonen gir rom for det».

Norge alene om å mangle særtiltak

I to EU-rapporter fra 2006 og 2009 står Sverige og Norge alene om å ikke ha noen som helst særtiltak for de begavede barna og heller ingen terminologi for å identifisere dem. Den 1. september i år ga den svenske regjeringen et oppdrag til Skolverket:

Regeringen ger Statens skolverk i uppdrag att stimulera och stödja grund- och gymnasieskolors arbete med särskilt begåvade elever genom att utarbeta ett särskilt stödmaterial. Materialet ska innehålla anvisningar om hur arbetet med särskilt begåvade elever kan organiseras samt ge exempel på undervisningsmetoder och arbetssätt utifrån rådande lagstiftning och aktuell forskning.

I arbetet med framtagandet av stödmaterial ska synpunkter hämtas in från Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). Skolverket ska redovisa uppdraget till Regeringskansliet (Utbildningsdepartementet) senast den 2. februari 2015.

Hvor går skole- politikken (seg vill)? *Om lærerens anseelse og skolens utvikling i 2015*

Kjell Arne Røvik
Reformidéer i norsk skole.
*Spredning, oversettelse og
implementering*

Cappelen Damm AS
429 sider

AV MARIT RUNDBERG

TIDLIGERE SKOLELEDER, LEKTOR OG RÅDGIVER

Da jeg fikk min første lærerpost som adjunkt i ungdomsskolen på en stor ungdomsskole i en forstad til Bergen høsten 1975, var det status å være lærer. Å gå rett fra lærerutdanning til oppsigelig stilling var ikke uvanlig. Tilliten til profesjonen var høy, og vi ble i liten grad sett etter i kortene. Lærebøkene var vår rettesnor. De var godkjent av Kirke- og undervisningsdepartementet, og når vi tok utgangspunkt i dem i klassen, følte vi oss trygge på at vi hadde gitt elevene en kunnskap som var anerkjent. Mønsterplanen av 1974 var vår rettesnor, men den var kun en retningsgivende rammeplan, så vi kunne selv bestemme hvilket innhold i faget vi ville vektlegge. Vi ble sjelden spurt om hva vi gjorde i timene, men vi samarbeidet om aktiviteter for elevene, vurderingsarbeid og felles prøver. Jeg trivdes i lærerstillingen min, det var spennende å være lærer for unge mennesker, og jeg følte at jeg hadde tillit både hos ledelsen, blant kolleger og hos elever og foreldre.

Tilliten som forsvant

Når jeg i julehelga 2014 leser Kjell Arne



Røviks bok (med Tor Vidar Ellefsen og Eli Moksnes Furu som medredaktører), om *Reformidéer i norsk skole, spredning, oversettelse og implementering*, blir jeg slått av hvordan den tilliten som vi ble vist for 40 år siden, ikke eksisterer i dag. I dag er det elevenes samlede testresultater som avgjør om hver enkelt skole og kommune mener de har en god skole. Ifølge Jorunn Møllers beskrivelse i kapitlet: *Ledelse som masteridé*, er vi gått fra å nyte stor tillit som profesjon til å få tillit eller mistillit gjennom våre elevers testresultater. Her er det snakk om en løpende vurdering, ikke stabil og varig anerkjennelse. Her er det snakk om ledere som er gjort om til vandrende kontrollører som skal se til at målene blir fulgt opp og at klasseledelsen er god. Og her er det snakk om en profesjon som stilltiende har funnet seg i dette og som gradvis har mistet makten over sitt eget yrke, fordi utdanningens grunnlag er blitt globalisert og markedsrettet. Spørsmålet er hele tiden: Utdannes den riktige kompetansen for fremtiden? Svarene hentes ikke fra skolen selv, men fra overnasjonale og nasjonale organ som i utgangspunktet mener å gi råd om retning og utvikling, men som i stedet blir premissleverandører for hva som skal til for å være en god skole og i neste instans en god lærer. Når OECD¹ kommer med sin rapport om tilstanden i norsk skole, lytter våre fremste politikere og skoleledere med spisse ører. Ja vel, vi har dårlig skoleledelse i Norge, da må vi satse fullt på det og utdanne mange nye ledere i den rette tenkningen, slik at de blir gode kontrollører for markedsystemet.

Fire reformidéer

I utdanningssystemet svever fire ulike reformidéer som professor i statsvitenskap, Kjell Arne Røvik og førsteamanuensis Hilde M. Pettersen kaller *masteridéer*, alle med uklare opphav. Med *masteridé* mener de «en idé som i en periode har fått særlig stor legitimitet og utbredelse,

Så da står vi altså alene igjen i Europa om å ha lovfestet ansvar for egen læring for omkring 1200 barn i den norske grunnskolen.

Men de smarte barna klarer seg jo selv? I oppdragsdokumentet fra den svenske regjeringen står:

I en svensk studie avseende særskilt begåvade elever «Särbegåvade barn i skolan: finns det plats för dem?» konstateras att bland 287 personer med IQ över 131 vantrivdes hela 92 procent i grundskolan och något färre på gymnasiet. Av studien framgår också att det inte är ovanligt att eleverna hamnar i konflikter med kamrater och lärare och att deras agerande leder till kontakter med elevhälsan, till exempel för att man misstänker ADHD eller någon annan diagnos».

Diskrimineringen må stanse nå. De begavede barna må også få adekvat opplæring.

Av Jan Terje Bakler

*Daglig leder og rådgiver i Fabulinus
rådgivning om begavede barn*

og som samtidig gir legitimitet og virker utløsende for lokale reformer i organisasjoner på tvers av sektorer og nasjoner». Hvem har hatt makt til å utforme hovedtankene bak den utdanningspolitikken som i dag ansees for å være det viktigste redskapet for å opprettholde vekst og økonomisk framgang i verden? Det er vanskelig å finne et eksakt svar på dette. Boka peker på brede diskurser som er oppstått på flere arenaer samtidig, hos forskere, forlag, medier, institusjoner, offentlige myndigheter og bedrifter. I feltet finnes flere fortellinger om opphavsmenn, bakgrunn og historie. Merkelig er det for meg, i en tid da det kreves forskningsmessig belegg for hvorfor man skal drive med endringsarbeid, at disse masteridéene fremstår som selvbegrunnende. Man trenger ikke dokumentere hvor de stammer fra, og folk spør heller ikke om det. De er blitt institusjonalisert, tatt for gitt. Og det er vanskelig å argumentere mot dem og legge fram alternativ. Men de utløser reform på reform i ulike virksomheter over hele verden, så også i norsk skole. Samtidig er de «strekkelige», eklektiske, som filosofier som belyser bestemte områder i moderne foretak, offentlige som private. Man kan tilpasse dem til sitt felt og lage sin egen variant. Ofte er det konsulentfirma som tar dem med til nye organisasjoner med sin egen tolkning inn i den nye kulturen. For de blir framstilt som om de er universelle løsninger, og som en basis og forutsetning for en ny og bedre utvikling. Samtidig avslører helt fersk forskning gjengitt i denne boka, at myndighetene i landet vårt relativt ofte mislykkes i å omsette masteridéene til skolepraksis. Bokas hovedformål er å se kritisk på idéene og tilby en alternativ implementeringsmetode.

Hva er så de fire masteridéene, hvor stammer de fra, og hvilket resultat har denne reformiveren fått for norsk skole? *Ledelse* er allerede nevnt, i tillegg går

boka dypere inn i *kvalitet*, *accountability* og *evidensbasert praksis*. Det diskuteres stadig hvor de stammer fra, men det er ingen tvil om at de har sitt utspring i USA og England, en anglo-amerikansk påvirkningskraft som har strømmet over oss, noen med japanske forretningssuksesser som bakgrunnshistorie. Ett kapittel i boka vies for eksempel hvordan Toyotafabrikkens ledelsesmodell, *Lean*, forsøkes omsatt til norsk skoleledelsespraksis, med vekslende hell.

Jeg skal i fortsettelsen først og fremst skrive om ledelse og lar de andre masteridéene ligge, men anbefaler forfatterens beskrivelse av hvordan disse reformidéene har fungert i praksis i norske skoler. Forskingen viser at resultatet ikke blir som forventet når lærerne, som skal sette idéene ut i praksis, skal oversette ulike «top-down»-teorier utformet av Utdanningsdirektoratet, til sin egen hverdag. Det manglende oversettelsesleddet er tydelig.

Ledelse

Da Tony Blairs standardsvar på samfunnets utfordringer var «education, education, education» i år 2000, ble snart «leadership, leadership, leadership» knyttet sammen med dette. Jorunn Møller beskriver treffende hvordan ledelse som masteridé ble holdt fram som løsning for å få til bedre resultater i skolen. Skolelederne skulle være visjonære motivatorer, skape retning og spre arbeidsglede, i det hele tatt, legge til rette for gode arbeidsbetingelser for lærerne. De skulle tilpasse strategien til konteksten. Gjennom National College for School Leadership (NCSL) ble ledelse satt på agendaen som den viktigste internasjonale påvirkningsagenten for bedre resultater i skolen i Storbritannia. De hadde mange kloke hoder på sin side, og forskere som Ken Leithwood, Michael Fullan og Andy Hargreaves,

for å nevne noen, bidro til utvikling av kunnskapsbasen gjennom forskningsmettede artikler og bøker. Internasjonale utdanningskonferanser ble arrangert, og ideene ble spredt til mange land, deriblant Norge. Skoleeiere og skoleledere reiste i flokk og følge til England og Skottland for å lære mer av britene om skoleutvikling og resultatstyring, og kom hjem, inspirert og klar til å innføre det samme på sin arbeidsplass. De hadde fått lære om skoler med tidligere håpløse resultat som nå virkelig leverte varene. Og tro meg, mange ideer var til god hjelp i en hektisk skolehverdag. Andre ble i stedet til nye krav om nye arbeidsmåter og vurderingsformer som skulle gi bedre resultater på sikt. For nå ville mange kommuner ha «hårete mål» for sin virksomhet; landets, eller aller helst, verdens beste skole. Når østkantskoler i London fikk det til med svake ressurser, hvor mye mer skulle ikke skoler i rike Norge kunne klare det, vi som brukte så mye penger på skolen. Politikerne snakket seg varme om hvor mye de skulle satse på å gjøre norsk skole til den beste i verden.

Norge som skoletaper

For best var vi ikke. Bedre tiltak måtte til. Redskapet som skulle få fart på norsk utdanningspolitikk, innførte Kunnskapsdepartementet i 2004 ved å opprette Utdanningsdirektoratet (Udir), en norsk variant av NCSL, som skulle være både pådriver og kontrollør for at en bedre praksis ble implementert etter internasjonale standarder. PISA-sjokket² hadde allerede slått inn i læreinstitusjoner og politiske organisasjoner med full tyngde. Overskrifter i aviser og rapporter³ grein mot en. Norge er en skoletaper! Mistiliten til læreren akselererte i disse årene, og man lette etter virkemidler som kunne forbedre utviklingen.

Hovedinnholdet i professor Svein Sjøbergs kapittel i boka er allerede

gjengitt i Bedre Skole nr. 4/2014, der han påpeker at validiteten i PISA er nær lik null. Sjøberg er en frittallende motstander av OECDs utdanningspolitikk, en av få forskere i Norge som har gått offentlig ut. Mange andre har sett det samme og har diskutert i artikler og akademiske fora sammen med sine medforskere, uten å nå den offentlige debatten. Skolen styres etter en markedsstenkning der testbaserte rangeringer av skoler og lærere truer det jevne arbeidet i den offentlige enhets-skolen. Det ironiske er at Finland, som ikke har innført masterideene, har gjort det best på PISA-rangeringene. De har ikke laget reform på reform i sin skole, men i stedet satset på en sterk og godt kvalifisert lærerstand som selv driver skoleutviklingen videre. De bryr seg lite om hva OECD sier om hva som gir god skoleutvikling.

Klasseledelse

Som en følge av PISA-sjokket har klasseledelse kommet i fokus de to siste årene, en trend i masteridéenes ånd, initiert av Utdanningsdirektoratet, der professor Thomas Nordahl har hatt en sentral posisjon. I kapittel 13 i boka studerer førstelektor Rotvold, dosentene Rørnes og Stjernstrøm hvordan økt oppmerksomhet rundt god klasseledelse blir håndtert av to barneskoler i en nordnorsk bykommune. Til tross for kurs på Høgskolen i Lillehammer, Utdanningsdirektoratets ressursbank og forskernes veilederoppdrag, finner de at rundt førti lærere heller tar utgangspunkt i forbedringspotensialet i egen undervisning der de fokuserer på variasjon i egen undervisningsøkt. Det er ikke tydelige spor etter begrepet «klasseledelse», eller underbegrepene «støttende relasjoner», «læringskultur», «struktur og regler», samt «motivasjon og forventninger» i lærernes praksis. Men forskerne som professor Røvik siterer, mener at sannsynligvis er klasseledelse så tett innvevd i lærernes praksis, at

teorien blir for komplekst og for svevende sammenlignet med hverdagen i klassen. Spørsmålet jeg stiller, er om lærerne selv har fått være med i prosessen med å utvikle en ny og forbedret klasseledelse. De sitter tross alt på den daglige kunnskapen. Når de får tredd denne nye ideen ned over hodet, opplever de at det er dette som skal til for å gjøre arbeidet deres bedre?

Undersøkelser viser at «det gode møtet» med elevene gir inspirasjon og styrke til å fortsette i lærergjerningen. Det er elevene som skal lære, det er dem skolen er til for. Det er her de viktigste premissleverandører for endring, politikere og byråkrater, i velment reformiver, går seg vill i globaliserings- og internasjonaliseringspåvirkningens fine formuleringer. Redaktøren av boka stiller heller ikke spørsmål ved om disse reformene som springer ut av disse masteridéene, er nødvendige, men konkluderer med at de uansett ikke når inn til det pedagogiske kjernepersonellet som de var ment for. Han etterlyser noen som kan oversette idéene og gjøre dem mer praksisnære, såkalte translatører. Det er tegn på at lærerne selv er blitt for lite involvert i oversettelsesprosessene. Da oppstår heller ikke de gode synergieffektene og det gode kunnskapsgrunnlaget som kunne løse utfordringer knyttet til reformer i skolen.

Flere mener nå at politikernes innblanding i skolen er årsaken til lærernes manglende status. Aftenpostens økonomiutgave, sist oppdatert 26. januar 2015, har «Yrket som falt fra statustoppen» som overskrift. En beregning fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at Norge vil mangle 38 000 lærere i 2025 dersom søknaden til yrket fortsetter som nå. Det er alvorlig. Artikkelen har flere innspill om årsaker og hva som må gjøres, men hovedpoenget er at lærerne trenger spillerom. Tillit til å forme undervisningen og arbeidsdagen på egen måte, er en av

nøkklene. Vi har en jobb som krever at vi er engasjert, og det må myndighetene stole på, sier lærer Backe i artikkelen.

Jeg mener ikke vi skal tilbake til situasjonen på 70-tallet for å gjenskape tilliten til læreren. Mye har vi lært siden da. At lærerne samarbeider mer og deler sin kunnskap med hverandre og utvikler sin praksis, er positivt og kommer både det voksne kollegafellesskapet og elevene til gode. At lederne legger til rette for ny læring og inspirerer til innsats, er verdifullt. Men respekten for den kunnskapen læreren hadde, den tilliten vi ble vist og den gleden vi følte ved at elevene forsto og lærte, burde hentes frem som en masteridé som alltid fremmer bedre kultur for læring – og i den nye planens ånd, en tidsuavhengig kompetanse. Jeg kaller det arbeidsglede.

NOTER

1 OECD: The Organisation for Development and Economic Co-operation består av 34 medlemsland fra hele verden, i tillegg har flere nye økonomier partneravtaler med organisasjonen. <<http://www.oecd.org/about> 2015-01-03>

2 PISA: Programme for International Student Assessment, gjennomføres i 64 land i verden hvert tredje år.

3 <http://kommunal-rapport.no/artikkel/pisasjokket_har_vekket_kommunenorge 2015-01-03>

Klasserommets dramaturgi

Anna-Lena Østern (red.)

Dramaturgi i didaktisk kontekst

Fagbokforlaget

176 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

En vanlig undervisningstime kan av og til fortone seg som et pedagogisk drama. Det vet både elever, lærere, skoleledere og foreldre. Forskere

som driver klasseromsobservasjon, har erfart det samme. Likevel har ikke dramaturgiske perspektiver oppnådd særlig plass verken i pedagogisk litteratur, læreplanen for Kunnskapsløftet eller i planene for lærerutdanningen. Imidlertid foreligger det nå en pedagogisk fagbok som kan gjøre det aktuelt å endre på dette.

Boka «Dramaturgi i didaktisk kontekst» er ikke skrevet for å formidle ideer og forslag til hvordan en kan anvende drama som metode i undervisningen. Slik litteratur finnes allerede. Denne boka åpner derimot for å betrakte det som foregår i ordinære undervisningstimer med et annerledes blikk. Tanken er at dersom en anlegger et dramaturgisk perspektiv på det som skjer i klasserommet, vil en kunne få tilgang til nye, spennende og lærerike oppdagelser.

Anna-Lena Østern er bokas redaktør, og hun har forfattet store deler av innholdet.

Med blikk for dramaturgi

På en overbevisende måte viser forfatterne at en ved å låne vokabular fra dramaturgifaget kan lage fruktbare

beskrivelser og analyser av mange undervisningssituasjoner. Denne tilnærmingen kan tilføre lærere nye iakttagelser og utvidet kunnskap om det de holder på med til daglig.

Skal en studere dramaturgien i et undervisningsforløp, må en være til stede og følge med på hva læreren og klassen opplever sammen, der og da. Det er samtidig verd å merke seg at den dramaturgiske innfallsvinkelen til undervisning på denne måten indirekte innebærer en framheving og anerkjennelse av lærerens særegne situasjonserfaringer. Gjennom hver eneste skoledag supplerer han sin fagkunnskap med lokalt forankret kunnskap. Dette er sjelden kost i en tid da skolen oversvømmes med konsepter og prosjekter utenfra. Ofte bygger de på kunnskap som ikke-klasseromsvante fagfolk mener er velegnet til bruk, nesten uavhengig av hvilken skole det dreier seg om. I kapitlene 3, 5 og 6 beskrives flere praktiske eksempler på hvordan en i en vanlig skole kan arbeide ut fra dramaturgisk tilnærming.

Klasserommets dynamikk

Uttrykt i ordinære pedagogiske begreper tematiserer boka emner som planlegging, vurdering, innredning av klasserommet, handlingskompetanse, med mer. Men det er ikke her bokas verdi ligger. Betydningen av denne utgivelsen ligger i det særegne ved måten den behandler og beskriver undervisningsvirksomhet på.

Her følger noen eksempler på sceniske begreper som forekommer i boka (se side 40-41). Jeg antar at flere av disse kan skape meningsfulle assosiasjoner hos mange lærere:

Ansats. Hva som blir timens ansats og hvordan det skjer, vil ofte være avgjørende for om og hvordan elevene lar seg engasjere. Ansatsen gir en stemning og forespeiler noe om hva som skal skje videre. Selv tolker jeg ansats til å gjelde det som faktisk virker inn på elevenes forventninger om forløpet videre.

Rytme og variasjon. Opplevelsen av variasjon og rytme inngår som viktige ingredienser i det som skaper glede hos lærere.¹ Tempoforandringer inngår som sentrale elementer i en dramaturgisk betraktningssmåte.

Handlingsutvikling, vendepunkter og dramatisk høydepunkt. Som et apropos til disse dramaturgiske uttrykkene: Flere klasseromsforskere har registrert at en ellers god undervisningstime etter et visst punkt ofte har en tendens til gradvis å gå i oppløsning. Vendepunktet skjer når læreren er kommet dit at han skal gå rundt og hjelpe den enkelte.²

Timing og kairos. Et sitat fra boka: «Timing betyr å gjøre noe til akkurat rett tid. I teaterfaget er det å ha sans for timing meget høyt verdsatt.» Uttrykket kairos er hentet fra retorikken og handler om å finne det rette tidspunktet for å fremme sitt budskap.

Fremover- og bakoverpeking. Dette handler om at i et drama (og i mange undervisningstimer?) bygges sammenhenger gjerne ved at det forekommer hendelser som enten viser til noe som kommer eller til noe som allerede har skjedd.

En skal være ganske fjern fra læreres klasseromshverdag om en ikke umiddelbart kan finne noe mening i uttrykkene ovenfor.

Dramatenkning passer for lærere

Det er flere fordeler ved å anlegge et dramaturgisk perspektiv: For det første gir det mulighet for å fange inn klasseromsfenomener som ofte unndrar seg oppmerksomhet i standard pedagogisk forskning og litteratur. I tillegg har den sceniske forståelsen den fordelen at den fanger inn helheten i det sosiale, fysiske og tematiske som utspiller seg i et klasserom. Videre synes det som om den dramatiske innfallsvinkelen på en egen måte er egnet til å fange inn noe av spenningene og usikkerheten i lærerens opplevelse av det som skjer underveis i timen.

Til stede og sårbar

Kapitlene 6 og 8 tar opp tema som vil være gjenkjennbare for de fleste lærere, men som sjelden behandles i pedagogisk litteratur. Det dreier seg om lærerens kroppslige fornemmelser knyttet til det å være nærværende eller distansert overfor elevene. Å være sammen med elever vil alltid innebære risiko for å bli følelsmessig berørt på måter som kan være like tappende som det konkrete arbeidet en utfører. Geir Stavik-Karlsen skriver følgende i innledningen til et kapittel om sårbarhetens pedagogikk «...styrken i en troverdig lærergjerning springer ut fra det motet som skal til for å være sårbar (149).»

Drama-tenkning og trender i tiden

Dersom en anlegger et dramaturgisk blikk på undervisning, kan det gi et utvidet perspektiv og en motvekt til mye annen moderne pedagogikk. Der legges det vekt på å tilrettelegge for å kunne gjøre sammenligninger mellom elever, klasser, skoler, distrikter og land. Dessuten teller prestasjoner og resultater først og fremst når de lar seg uttrykke i tall. Dette er så langt fra en dramaturgisk tenkemåte som vel mulig. Kanskje er det like langt fra mange læreres opplevelse av hva som for dem er meningsfullt i det daglige arbeidet? Det som lar seg karakterisere gjennom tall, lar seg enkelt forstå over hele verden. Når en velger å tilpasse forskning og andre pedagogiske satsninger til det som lett kan telles og sammenlignes, vil en samtidig lett foreta verdiprioriteringer som en egentlig er delvis uenig i. Slike prioriteringer har jeg stikkordsmessig samlet i de fire uttrykkene individualisme, teknikk-tenkning, kroppsløshet og stedsløshet.

Det dramatiske perspektivet slik det framstilles i denne boka, representerer som sagt noe radikalt annerledes. Oppstilt kan spenningen mellom et dramaturgisk og et sammenligningsorientert perspektiv framstilles slik:

Ikke bare enkeltelever, men også elevkollektivene.

Både internasjonale prøver og mange av de spørreskjemaene som benyttes i skoleforskning, henvender seg til individuelle elever. – Men den sosiale og kulturelle helheten hver elev befinner seg innenfor i klassen og på skolen, er det knapt mulig å få fram gjennom det som kalles metodologisk individualisme. Denne framgangsmåten innebærer at forskere og andre går veien om den enkelte elev for å finne ut noe om læringsmiljøet eller andre sider ved klassefelleskapet/elevkollektivet³, for eksempel ved bruk av spørreskjema. Hva og hvordan elever lærer ved å være sammen, kan det være vanskelig å utforske dersom en ensidig registrerer hva enkeltindivider sier og gjør.

Ikke bare hode, men også kropp med følelser og bevegelser.

Det er vanskelig å lage statistikk av elevenes og lærernes følelser og bevegelser under læringsarbeidet. Men det betyr ikke at disse ikke er vesentlige (se avsnittet ovenfor om nærvær og sårbarhet).

Ikke bare teknikk, strategier og metoder, men også personlig forpliktelser og litt kunst.

Mye faglitteratur beskriver den ideelle lærer som en som behersker det å følge rasjonelle og antatt vitenskapelige anvisninger på hvordan en effektivt skal oppnå resultater.⁴ Altså, læreren skal være et fleksibelt redskap. «Gjennom vitenskapelige analyser kan en nok skape innsikt og forståelse. Men fordi en mangler handlingens tvingende nødvendighet som korrektiv, blir innsikten i liten grad personliggjort og forpliktende [...]» (se side 156).

Med et dramaturgisk blikk vil forskere og pedagoger altså bli ledet til å fange inn et større og mer sammensatt bilde av hva det vil si å være en kompetent lærer. Han eller hun må også være litt kunstner.

Ikke bare stedsløs kunnskap, men også den kunnskapen som bare er tilgjengelig lokalt. Faglig kunnskap i emnene en underviser i, er viktig. Fagkunnskap innenfor det pedagogisk-psykologisk området er også viktig. Uansett om læreren behersker slik stedsløs og generell kunnskap, vil hun lett kunne komme til kort. Dette kan skje dersom hun ikke samtidig er opptatt av også den kunnskapen en bare kan tilegne seg ved å være ordentlig til stede der en befinner seg, sammen med elever, kollegaer og andre.⁵

Hva og hvordan elever lærer, er det forsket mye på. Derimot er betydningen av hvor en befinner seg når en lærer, langt mindre belyst.

Når en har fokus på lærerens metodiske kompetanse, skjer dette ofte på måter som om realkompetanse er noe som eksisterer uavhengig av hvor læreren skal utføre sin gjerning. Det er en elementær og allmenn menneskelig erfaring at hvordan lærere og elever opptrer, også har sammenheng med hvor de befinner seg.⁶ Mange lærere har opplevd at ulike klasserom kan virke inn på deres praksis.

Tilbud til lærere, forskere og lærerutdannere

Oppsummert mener jeg at denne boka kan være interessant og nyttig for pedagoger på mange nivå, forutsatt at de er åpne for å utvide sitt oppmerksomhetsfelt.

For lærere vil denne boka kunne tjene som en kilde til nye måter å snakke om, tenke om og oppleve det som skjer i egne timer. Dersom kollegaer går sammen om dette, vil det trolig kunne medvirke til å forbedre praksis. Som nevnt gir en dramaturgisk tenkemåte tilgang til begreper og muligheter for arbeidet med helheten i klassens dynamikk.

For forskere kan bokas begreper og tenkmåter gi muligheter til å observere og fortolke undervisningsprosesser og læringsmiljø ut fra andre kategorier enn dem som benyttes konvensjonelt. Det sceniske perspektivet kan være en

fruktbar måte å nærme seg dynamikken innenfor ulike læringsfellesskap.

For lærerutdannere vil boka kunne gi et anvendelig og spennende analytisk repertoar til bruk når disse sammen med egne studenter skal utforske hva som skjer under forelesningene og andre studieformer som benyttes i utdanningen.

NOTER

- 1 Anna-Carin Bredmar har i sin doktoravhandling undersøkt hva som gir lærere arbeidsglede. Opplevelsen av rytme og puls er noe av det hun fremhever (se intervju med Tore Brøyn i *Bedre Skole* 3/2014).
- 2 Se E. Markussen og I. Seland «Den gode timen». Rapport 3-2013. Oslo: NIFU.
- 3 Kenneth Sayer har skrevet detaljert og innsiktsfullt om begrensningene ved metodisk individualisme, se for eksempel i *Social Emergence*, Cambridge University Press 2005.
- 4 Et eksempel på slik instrumentalistisk tankegang kommer fram i boka *Feedback i skolen* av E.W. Hartberg, m.fl., Gyldendal (2012). Her skildres læreren nærmest som et nøytralt redskap som serverer elevene feedback etter detaljerte anvisninger.
- 5 For å få til tilpasset opplæring, fremholder Sidsel Werner og Hallvard Håstein hvor viktig det er å veksle mellom bruk av verdikunnskap (kritisk sans for), faglig kunnskap og lokalkunnskap. Se: «Systematisk arbeid med tilpasset opplæring – kunnskap for praksisutvikling og lærerqualifisering.» i G.D. Berg og K. Nes (red.) 2010: *Tilpasset opplæring – støtte for læring*.
- 6 Den norske filosofen Else Wiestad har nylig gitt ut en bok om stedets filosofi: *Stedene som former deg. Om rom og subjektivitet*, Fagbokforlaget 2014. Den belyser hvordan vi og våre erfaringer ikke bare er knyttet til relasjoner, men også til steder.

Sosial kompetanse

Patrick Glavin og Sven Oscar Lindbäck

Å undervise i sosial kompetanse
Universitetsforlaget
179 sider

AV INGRID LUND

FØRSTEAMANUENSIS VED UNIVERSITETET I AGDER

Sosial kompetanse er et kompetanseområde der ulike sider blir vektlagt, alt etter hvilken kontekst og faglig fokus en har. Og som forfatterne selv understreker, så er dette et kompetanseområde det har vært ulike tolkninger og forståelser

av i skolen. I de teoretiske diskusjonene og forskningsansatsene likeså. Forfatterne understreker fra første side at dette er en bok for praktikere. De ønsker

den skal være en «håndbok når du skal planlegge den sosiale delen av opplæringen». Og det er med dette blikket boken må leses. Den er ment å være en praktisk veileder for alle ansatte i skolen som er opptatt av hvordan barn og unge kan utvikle seg sosialt gjennom konkrete metoder. Det er *ikke* en bok for dem som ønsker hovedfokus på forskningsbasert kunnskap eller teorier og diskusjoner om sosial kompetanseutvikling.

Forfatterne plasserer sine metoder inn i tradisjonen fra den behavioristiske atferdpsykologien, der begreper som imitasjon, forsterkning og ignorering er sentrale. Sammen med Albert Banduras forståelse av barns læring gjennom aktiv sosial trening, og Lev Vygotskijs tanker om språkets betydning og barnets utviklingssone, er dette bakteppet for de oppgavene som blir presentert.

Konkrete og praktiske øvelser

Boken inneholder ti kapitler der alle kapitlene, bortsett fra det første, har egne konkrete og praktiske øvelser og tips til hvordan en kan styrke de sosiale ferdighetene som inngår i sosial kompetanse. Øvelsene er enkelt og godt beskrevet, og flere av dem er steg-for-steg-øvelser som bygger på hverandre for å nå et sosialt ferdighetsmål. Målene baserer seg på Greshem og Elliots fem ulike ferdighetsdimensjoner: samarbeidsferdigheter, selvkontrollferdigheter, selvhevdelsesferdigheter, empatiferdigheter og ansvarlighet. Og øvelsene og oppgavene som blir presentert gjennom boken, sentreres omkring disse dimensjonene. Pedagoger som liker ferdige oppskrifter, kommer til



å elske denne boken. Det er ulike typer oppgaver som henvender seg til læreren som veileder for den enkelte elev i møte med for eksempel «følelser som løper løpsk», men også til små grupper i klassen, klassemiljøet som helhet og skolen som organisasjon. Hovedvekten er fokus på klassen som gruppe, og øvelser knyttet til den enkelte elev som samarbeidspartner i et fellesskap.

I flere av øvelsene kan en kjenne igjen momenter fra andre treningsprogrammer for sosial kompetanse, og slik vil det alltid være når en beveger seg inn i et stort temaområde som dette. Modellen «den magiske trekant» har for eksempel hentet sin inspirasjon fra kognitiv psykologi, der lignende modeller finnes.

Det som kan innvendes, er at det flere steder ikke er henvisninger til områder der det finnes mye både etablert og ny kunnskap. Ett eksempel er kapittel 4; «Hvordan en kan lære barn om egne og andres følelser» og kapittel 6; «Når følelser løper løpsk». Det er få ting innenfor psykologisk forskning som har så mye spennende, lett tilgjengelig og ny kunnskap som nettopp dette feltet.

En håndbok for læreren

Det stilles store krav til de lærerne som tar det sosiale kompetanseområdet hos elever på alvor. Det krever lærere som selv har evne, motivasjon og mot til å være veileder for *hele* eleven, som selv kan snakke om følelser og som ikke viker unna når utfordrende situasjoner oppstår både hos enkeltelever og i grupper og klasser. I kapittelet om «coaching» blir dette temaet løftet frem i innledningen, men kunne med fordel har vært utdypet i enda større grad. Elevers sosiale kompetansetrening i skolen er totalt avhengig av lærerens holdninger og handlinger, utfordringer og muligheter knyttet til læreres egen sosiale kompetanse.

Boken er lettlest og spennende for alle som er opptatt av elevers sosiale utvikling. Den kan være en håndbok for

den enkelte lærer, for det enkelte trinn og for den enkelte skole når planer skal legges og mål for virksomheten skal utarbeides.

Elevsentrert skoleledelse

Viviane Robinson
Elevsentrert skoleledelse

Cappelen Damm Akademisk
157 sider

AV LENE NYHUS

FØRSTEAMAUENSIS I PEDAGOGISK VED
HØGSKOLEN I LILLEHAMMER

«Elevsentrert ledelse» er en norsk oversettelse av Viviane Robinsons bok «Student-Centered Leadership» fra 2011. Tone Guldahl og Omar Mekki, begge skoleutviklere og seniorrådgivere i Stiftelsen IMTEC, har oversatt boka. De forteller i et forord at de møtte Robinson på et seminar i Oslo i 2012 og ble fascinert av hennes modell for elevsentrert ledelse, som de finner både oversiktlig, lett forståelig og nyttig som analyseredskap i arbeid med skoleutvikling. Etter å ha lest boka kan jeg gi støtte til at dette synes å være både lett forståelig og nyttig stoff om ledelse i skolen.

Om å øke sin innflytelse som leder

Viviane Robinson er professor ved University of Auckland i New Zealand og kjent av mange internasjonalt og også i Norge gjennom bidrag på konferanser. Hennes bok «Elevsentrert ledelse» retter seg mot alle som er ute etter å øke sin ledelsesinnflytelse, uavhengig av om de har en formell lederposisjon i skolen. Ledelsesinnflytelse handler ifølge Robinson først og

fremst om å bety noe for elevens læring og trivsel. For å oppnå dette mener hun skoleledere trenger råd om hvilke ledelsespraksiser som mest sannsynlig bidrar. Det er her denne boka kommer inn, med forklaringer på og beskrivelser av hvilke ledelseshandlinger det dreier seg om for «å gjøre en forskjell» for elevens læring. Hun søker å være presis i beskrivelsene, og samtidig ta høyde for kompleksiteten i det å utøve ledelse i skoler. Det synes jeg hun lykkes med.

Forholdet mellom ledelse og elevprestasjoner

Forholdet mellom ledelse og elevers prestasjoner er et tema som har vært mye diskutert i forskningslitteraturen. Hva slags betydning har ledelse i skolen for elevens læring? Har det en direkte eller en mer indirekte betydning? Svarene har vært litt delt. Robinson har gjennomført metaanalyse av publiserte forskningsfunn (publisert annet sted) om påvirkningen av spesifisert ledelsespraksis på elevresultater. Boka «Elevsentrert ledelse» bygger på dette arbeidet. Fra de hundretusener av undersøkelser som finnes om utdanningsledelse har hun funnet om lag kun tretti undersøkelser, hovedsakelig fra USA, som målte direkte eller indirekte påvirkning av ledelse på elevens resultater. Metaanalysen resulterte i en sortering av en rekke enkeltelement for ledelsespraksiser inn i fem brede dimensjoner.

Robinson slår altså fast at det er en tydelig kobling mellom ledelse og elevprestasjoner, og at koblingen handler om konkrete ledelsespraksiser, ikke om «ledelse» som generell størrelse. Lederstiler som transformasjonsledelse, transaksjonsledelse osv. kan bli for abstrakte og si (for) lite om hva en leder faktisk skal gjøre. Hennes fokus er heller hvilke konkrete handlinger ledere skal utføre. Robinsons hovedbidrag synes å være at hun har identifisert og forklart mer konkret og presist hvilke ledelseshandlinger det dreier seg

om. Etter min vurdering er dette et nyttig bidrag inn i skoleledelseslitteraturen. Hun viser et grunnleggende perspektiv som (ifølge henne selv) er mer inkluderende og fleksibelt enn fokus på bestemte lederstiler. Ledelse er noe som deles av mange (distribuert), og det kan faktisk utvikles. Ledelse handler om konkrete handlinger som kan læres og foredles.

Fem ledelsesdimensjoner

Boka «Elevsentrert ledelse» er lett å lese og ryddig bygd opp, inndelt i åtte kapitler, med oppsummeringer etter hvert. Første kapittel gir en introduksjon der de fem hoveddimensjonene og de tre lederferdighetene blir kort omtalt og satt i sammenheng. Dette er «hva» og «hvordan» i elevsentrert ledelse og utgjør også rammeverket for oppbyggingen av boka. Kapittel to går nærmere inn i de tre lederferdighetene. De fem hoveddimensjonene er videre viet hvert sitt kapittel, og boka avslutter med et oppsummerende kapittel om utdanning i utdanningsledelse.

Mens de fem dimensjonene er utledet fra metaanalysen, er de tre ledelsesferdighetene identifisert ved å stille spørsmålet «Hvilke ferdigheter trenger ledere for å bruke de fem dimensjonene i elevsentrert ledelse i sin egen jobb?» Her har Robinson kommet fram til et forslag om tre hovedferdigheter, som er å «anvende relevant kunnskap», «løse komplekse problemer» og «bygge til-litsrelasjoner». Hun forventer ikke at alle ledere skal være like gode til alt dette – ledelse krever også kollektive prosesser der ferdighetene kan ivaretas av flere.

De fem ledelsesdimensjonene er kategorisert som: «Etablere mål og forventninger», «Strategisk bruk av ressurser», «Forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis», «Lede lærernes læring og utvikling» og til sist, «Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø». Robinson bruker mye plass i boka på å forklare og illustrere hva som ligger i disse

dimensjonene. Hennes forklaringer er basert på relevante teorier og begreper fra næringsliv, organisasjonsundersøkelser og sosialpsykologi, i tillegg til utdanning. Hun viser til en rekke kjente forskere som Argyris, Leithwood, Fullan, Mintzberg med flere, og integrerer forskning fra ulike hold til å få fram nyansert og praktisk rettet kunnskap om de fem dimensjonene. Robinson vil at leserne skal «...kunne skille ut kvalitetene som faktisk gjør en forskjell for elevers og læreres læring» (s. 22). Hun mener at det ofte er underliggende, men avgjørende kvaliteter som gjør en forskjell mellom praksis som avstedkommer ønskede læringsgevinster, og praksis som ikke gjør det. Hun gjør ellers et poeng av at de relasjonelle aspektene ikke er identifisert som egen ledelsesdimensjon, men heller som en tverrgående ferdighet, da relasjonelle ferdigheter er sentralt for å lykkes med alle lederdimensjonene. Det handler om å gjøre begge ting samtidig, slik at relasjonene styrkes gjennom det vanskelige, kollektive arbeidet det er å forbedre undervisning og læring.

Robinson har hatt en ambisjon om å få fram noen få «kraftfulle ideer», tydelig forklart og rikt illustrert, og jeg synes hun innfrir dette. De fem dimensjonene er ikke å forstå som metoder som kan følges regelstyrt. Robinson har greid å trenge ned under overflata av konsepter og metoder og pekt på helt sentrale ledelsespraksiser, samtidig som hun også får belyst at slike praksiser faktisk må læres, og at de kan utvikles – og at det er noe alle som ønsker ledelsesinnflytelse kan ta tak i. Robinson skriver (s. 21) at for å kunne bruke de fem dimensjonene godt, i en hvilken som helst situasjon, må ledere forstå hvorfor og hvordan den aktuelle praksis gjør en forskjell for undervisning og læring. Dette kunne ha vært en enda tydeligere forklaring på hva som gjør det mulig å anvende dimensjonene på tvers av alle mulige type situasjoner. Jeg er enig med henne, men boka gir ingen

tydelig teoretisk eller vitenskapsteoretisk begrunnelse for dette viktige poenget.

Nye perspektiver på betydningen av kjønn

Harriet Bjerrum Nielsen (red.)
Forskjeller i klassen

Universitetsforlaget
240 sider

AV TURID SKARRE AASEBØ

FØRSTEAMANUENSIS VED INSTITUTT FOR
PEDAGOGIKK, UNIVERSITETET I AGDER

Forskjeller i klassen gir et dypdykk i hvordan kjønn kommer til uttrykk i utdanningsforløpet fra barnehage til videregående skole i vårt århundres

første tiår. I en tid hvor betydningen av kjønn er i konstant bevegelse og perspektiver på mangfold kan gjøre det vanskelig å få øye på hvilken rolle kjønn spiller, tar denne boka mål av seg til å gi nye perspektiver på og kunnskap om betydningen av kjønn i barn og unges oppvekst i og rundt institusjonene, samtidig som sosial klasse og etnisitet er med på å fargelegge innhold og betydning. Jakten på det som kalles nye kjønn og nye repertoarer, springer ut av et unikt forskningsprosjekt ledet av Harriet Bjerrum Nielsen med tittelen *Nye kjønn – moderne krav*. Det unike med prosjektet består i at det tar for seg alle deler av utdanningsforløpet fra barnehage til videregående skole. Gjennom kvalitative studier gis det tidstypiske historier som er lett gjenkjennelige for lesere som arbeider i skolen, kanskje særlig i urbane strøk, selvsagt uten at den kan gi oss alle historiene om kjønn i dag. Hvordan kjønn kommer



til uttrykk i dag, ses mot bakteppet av den kunnskap om kjønn som er blitt stående som bautaer i den norske kjønnsforskningen fra dens spede begynnelse førti år tilbake i tid, ikke minst Bjerrum Nielsens egne studier av de små, søte og stille jentene i skolen på 80-tallet, eller Sigurd Berntzens studier av den kjønnsdelte barnekulturen i barnehager fra slutten av 60-tallet.

Forskjeller i klassen tar utgangspunkt i kompetansekravene i samfunn og arbeidsmarked som over tid nedfeller seg i skolereformer, organisering av undervisning, fag og arbeidsformer og de krav og forventninger som stilles til elevenes læring og kunnskap. Fem av bidragene, eller kapitlene, skildrer livet i barnehage og klasserom. Her møter vi gutter i omsorgslek og jenter i boltrelek, relasjonsorienterte gutter og høyrøstete jenter, samt en rekke nye kjønnsposisjoner som samtidig uttrykker klasse eller etnisitet. Samtidig formes kjønn, etnisitet og sosial klasse selvsagt også utenfor de pedagogiske institusjonene, noe som er tema i to av bidragene som har studert hvilken betydning kjønn og sosial klasse har for familiens oppdragelsespraksis og motivasjon for døtrene og sønnenes skolegang.

Avkjønning av skolen?

To bidrag skal nevnes spesielt. Det ene med tittelen «Hørte ikke riktig hjemme der», er skrevet av Monica Rudberg og omhandler skole og maskulinitet i tre generasjoner. Rudbergs gutter, som ble intervjuet i 1990, tilhører foreldregenerasjonen til barna og elevene som vi møter i barnehage- og skolestudiene og er gjennomført i perioden 2008–2010, noe som gir ekstra spenst til prosjektet. Her settes en dagsaktuell debatt om skolens feminisering og gutters skoleprestasjoner, skolemotivasjon og skolemotstand i perspektiv. Gjennom studier av tre generasjoner – unge gutter som er i ferd med å avslutte videregående skole, deres

fedre og farfedre, gir Rudberg oss innsikt i hvordan frykten for gutters femininisering i skolen langt fra er noe nytt og at guttenes skolemotivasjon eller læringsidentitet har vist seg å være stabil gjennom alle disse tre generasjonene. Derimot har konsekvensene av manglende investering i skolen endret seg. Mens den eldre generasjonen gutter kunne gå ut i arbeid som et fullgodt alternativ til skolen, finnes det få alternativ for den unge generasjonen. Samtidig argumenter Rudberg for at utviklingen gjennom de tre generasjonene tyder på en endret maskulinitet, som i større grad kan kombinere det harde og det myke og som preges av mer åpenhet og mer vekt på det å utvikle en unik maskulinitet. Paradoksalt nok kan det på sikt føre til en avkjonning av skole og utdanning i form av at skole ikke lenger fremstår som noe umandig og feminint, sier Rudberg.

Nye minoritetsjenter

Ingunn Eriksens bidrag «Tøffe krav og tøffe jenter: Kjønn og etnisitet i

videregående skole» karakteriserer på mange måter både en ny skole og nye kjønn. Konteksten for denne studien er en baseskole nesten uten tradisjonell klasseromsundervisning, en arkitektur og struktur som krever stor grad av selvdisiplin og skoleklasse med flertall av jenter og etniske minoritets elever. I denne klassen er det minoritetsjenter med ulike klassebakgrunn som er de mest utagerende og aggressive bråkmakerne, en posisjon som vanligvis har vært forbundet med gutter og særlig minoritetsgutter, og som bryter forestillingene mange har om minoritetsjenter som enten sterkt skoleorienterte eller som tause og tilbakeholdende. Disse jentenes markering av minoritetsidentitet utfordrer flink-pike-rollen som de definerer som norsk og hvit, samtidig som den aggressive posisjonen også må ses som et uttrykk for frustrasjon og manglende muligheter til å lykkes i en norsk skole som stiller stadig større krav til elevens selvorganisering og kompetanse. Eriksens studie er dermed et bidrag som viderefører arven fra Willis

om arbeiderklassegutters opposisjon i 1960-årene og sine studier av minoritetsgutters opposisjon i skolen.

Boka er et nyttig forskningsbidrag, og dens form som er ikledd livaktige og gjenkjennelige bilder fra feltet, gjør den egnet for både lærere i skolen og andre faggrupper som jobber med grupper av barn. Det samtidige og vertikale snittet fra barnehage til videregående er et spennende grep, skjønt en ut fra en pedagogisk interesse også kunne ønske seg forskning som går horisontalt til verks, og sammenligner elever i ulike kontekster, i urbane som rurale boområder, homogen som heterogen elevsammensetting, og moderne som tradisjonell undervisningskontekst. Slik kunne man fått frem betydningen av kjønn i et enda bredere perspektiv.

LEDIG STILLING?

Annonser på **Lærerjobb.no**



Barnehage



Grunnskole



Videregående



Universitet/
Høyskole

Lærerjobb.no

Stillingsportalen for utdanningssektoren





Norheim



Heivoll



Ravatn



Opstad



Røe Isaksen

Jubileumsseminar: Ungdommens kritikerpris 10 år

Målgruppe: Norsk lærere i videregående skole og andre interesserte

Foreningen !les og Utdanningsforbundet arrangerer seminar for norsklærere i forbindelse med 10 årsjubileet for Ungdommens kritikerpris (UKP). UKP er en av landets viktigste litterære priser for norsk samtidslitteratur. Vi får presentasjoner, opplesning og samtaler om samtidslitteratur sett fra kritikere, lærere og elevers synsvinkel og kritisk lesing som metode i norskfaget. Møt Agnes Ravatn, Steinar Opstad, Gaute Heivoll, Marta Norheim Inger Johanne Revheim, Torbjørn Røe Isaksen med flere.

Fra programmet

- Prolog, *Gaute Heivoll*
- Tendenser i samtidslitteraturen, *Erik Engblad*
- Roman: «Fiolinane» av Jan Roar Leikvoll, *Marta Norheim og Inger Johanne Revheim*
- Ungdommens bidrag til den litterære diskusjonen, *Gro Jørstad Nilsen*
- Møt Agnes Ravatn
- Hvordan vurdere kunst i klasserommet? *Gro Jørstad Nilsen*
- Hvorfor og hvordan få yrkesfagelever til å lese skjønnlitteratur? *Sigurd Beck Andersen*
- Lyrikk: «Å, høye dag» av Steinar Opstad, *Merete Bratsberg Aae*
- Hvorfor skal vi lese samtidslitteratur? *Torbjørn Røe Isaksen*

Tid: 18. mars 2015
kl. 10.00–15.30

Sted: Lærernes hus

Påmelding:
www.udf.no
kurs@udf.no

Kursavgift:
1000,-

Kontaktperson:
Brit Adam, 24 14 20 79

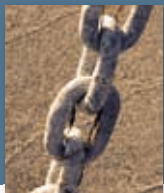
Vi tar forbehold om endringer i programmet og nok påmeldte. Foto: Tove K. Breistein (Norheim), Paal Audestad (Heivoll), Agnete Brun (Ravatn), Rolf M. Aagaard (Opstad) Marte Garmann (Røe Isaksen)



Kristin Vinje



Leif Lewin



Anders Tyvand



Petter Skarheim



Per Schultz Jørgensen



Ragnhild Lied

20 .april
Lærernes hus
Oslo

Utdanningspolitisk konferanse: Det norske utdanningssystemet ved en skillevei?

Er vårt nasjonale utdanningssystem kun veiledende for kommuner og fylkeskommuner? Må utdanningssystemet i større grad enn i dag ses på som et regionalt prosjekt enn som et nasjonalt? Kan kommunale og fylkeskommunale beslutninger virke hemmende på profesjonsutøvelsen i barnehage og skole? Har lærerprofesjonen endelig nådd gjennom med sine begrunnelser om hva som tjener barns og unges læring og dannelse best? Hvem legger premissene for utviklingen av utdanningssektoren?

Utdanningsforbundet ønsker debatt om hvilken måte det norske utdanningssystemet skal styres på og har invitert sentrale aktører i den offentlige debatten til Utdanningspolitisk konferanse: Petter Skarheim, Ole Briseid, Kristin Vinje, Anders Tyvand, Leif Lewin, Per Schultz Jørgensen og Ragnhild Lied.

Fra programmet:

- Styring og maktforskyving i utdanningssektoren
- Alternativ til dagens styringspraksis
- Kommunalisering av svensk skole: Hva gikk galt og hvorfor
- Hvordan sikre likeverdig kvalitet i det norske desentrale utdanningssystemet?
- Barnet i systemets tjeneste

Tid: 20. april 2015
Sted: Lærernes hus

Konferansen er gratis

Påmeldingsfrist:
26.03.15

Påmelding:
www.udf.no
konferanse@udf.no

Kontaktperson:
Brit Adam, 24 14 20 79

Vi tar forbehold om endringer i programmet og nok påmeldte. Foto: Stortinget/Terje Heiestad (Vinje), Universitetet i Uppsala (Lewin), Stortinget/Terje Heiestad (Tyvand), Jannecke Sanne (Skarheim), privat (Schultz Jørgensen), Tom Egil Jensen (Lied)





Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet, våren 2015

Kurs- og konferanseoversikt – www.utoanningsforbundet.no/kurs



11. mars
Hvordan bli en bedre leder?
– om å skape mening

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Hilde Widerøe Wibe

Dette kurset vil gi deg større innsikt og økt oppmerksomhet om hvordan du som leder påvirker dine omgivelser. Hva må du være oppmerksom på? Hvordan kan du bidra til å gjøre en forskjell og få frem det beste i dine medarbeidere?



17. mars
InSPIREnde naturfag

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Gro Wollebæk
Målgruppe: Lærere på småskoletrinnet

De yngste elevene har en iboende nysgjerrighet. På kurset får du inspirasjon til å variere naturfagundervisningen, og gode tips til aktiviteter det er lett å forberede og gjennomføre sammen med elevene.



23. mars
Tilpasset opplæring –
men hvordan gjør vi det?

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Hilde Larsen Damsgaard og Cecilie Isaksen Eftedal
Målgruppe: Lærere i grunnskolen

Dette er et praksisnært kurs som er ment som en hjelp til å realisere kravet om tilpasset opplæring i grunnskolen.



24. mars
SSP: Muntlig eksamen i
norsk VGS

Sted: Radisson BLU Hotel, Tromsø
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Mette Haraldsen

Hvordan forholder vi oss til den nye eksamensforskriften? Og hvordan kan vi sikre en rimelig lik nasjonal standard når det gjelder vurdering av en muntlig eksamen? I ulike videoklipp følger vi en elev i en "autentisk" eksamenssituasjon. Hvor god er prestasjonen – kursdeltakerne utveksler synspunkter og gir karakter.



24. mars
Tilpasset opplæring –
men hvordan gjør vi det?

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Hilde Larsen Damsgaard og Cecilie Isaksen Eftedal
Målgruppe: Lærere i videregående skole

Dette er et praksisnært kurs som er ment som en hjelp til å realisere kravet om tilpasset opplæring i videregående skole.



9. april
Programfag psykologi
SSP

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Wilhelm Egeland
Målgruppe: Psykologilærere i vgs.

Todelt kurs i eksamensforberedelse og undervisningsmetoder: **Del 1:** Kreative og varierte undervisningsopplegg som memoreringsmetoder, anvendt psykologi, brettspill mm. **Del 2:** Vurdering av eksamensoppgaver og tips til struktur, tekstoppsett og kildebruk.



9. april
Klasseledelse

Sted: Grand Terminus Hotel, Bergen
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Terje Ogden

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



16. april
Matematikk i skolen

Sted: Grand Terminus Hotel, Bergen
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Mona Røssland
Målgruppe: Matematikklærere i grunnskolen

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.

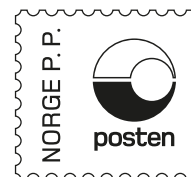
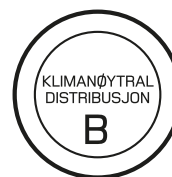


28. –29. april
Atferdsutfordringer i skole
og barnehage

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)

Møt landest fremste fagpersoner på området: Thomas Nordahl, Ingrid Lund og Terje Ogden. De vil snakke om:

- læringsmiljøets betydning i arbeidet med atferdsutfordringer
- innagerende atferd hos barn og unge
- psykososiale vansker og utagerende atferds utfordringer



Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

Ettersendes ikke ved varig adresseendring, men sendes tilbake til senderen med opplysning om den nye adressen.

M+ PÅ NETT

Vi tilbyr nå flere individuelt tilpassbare sider enn noen gang tidligere - også for ungdomsskole og VGS.

KONKURRANSEDYKTIG

I forhold til andre læremidler er M+ *nesten gratis*.

mpluss.no

-større enn noen gang!

Hemmelig melding



Prikk til prikk

