

BEDRE SKOLE

Nr. 1 – 2016 Tidsskrift for lærere og skoleledere



TEMA: **LEKSER** ■ MORSMÅLSSTØTTET UNDERVISNING ■ TEKSTVURDERING ■ ELEVUNDERSØKELSEN ■ SKRIVEOPPLÆRING ■ FENGSELS-
UNDERVISNING ■ LÆREPLANER ■ KUNNSKAPSKULTUR ■ PRAKSISOPPLÆRING ■ DANNING ■ SOSIAL OG EMOSJONELL LÆRING ■ ENGELSK UTTALE

Lekser i lærerutdanningen

Hvorfor lærer ikke lærerstudentene mer om hvordan hjemmelekser kan brukes til å fremme læring? I en liten undersøkelse vi har gjennomført (se egen reportasje i bladet) sier lærerstudentene at hjemmelekser verken er tema for undervisning eller er med i pensum innenfor lærerutdanningen. Noen telefoner til lærerutdanningene bekrefter at temaet i alle fall er svært lite synlig innenfor utdanningene, og at undervisningen er usystematisk. Man kan tenke seg ulike grunner til dette. Hjemmelekser er ikke lov- eller forskriftsfestet. Dermed er det lettere å nedprioritere enn andre tema som man er forpliktet til å ha med. Man kan også tenke seg at det er en viss ambivalens når det gjelder undervisning om hjemmelekser. Mange, formodentlig også innenfor lærerutdanningen, er imot bruk av lekser og ser heldagsskolen som et bedre alternativ. Ikke desto mindre, det er en realitet at det blir gitt lekser til norske skolebarn, også de yngste. Vi har ikke sett noen undersøkelse på omfang av lekser her i landet, men vi kan vel trygt anta at praksisen er svært varierende, fra leksefrie skoler til lekser hver dag og i de fleste fagene. Vi kan også gå ut fra at kvaliteten varierer, fra lekser gitt ut fra grunnprinsippene for hvordan lekser skal gis for å fremme læring, til lekser som blir gitt rutinemessig og som en kompensasjon for det man ikke rakk å komme gjennom i løpet av timen.

Forskningen gir oss ikke i dag et sikkert svar på om hvorvidt lekser fungerer eller ikke; forskning på effekten av lekser er vanskelig. For hvor interessante er det å sammenligne elever ut fra tid brukt til lekser når man ikke vet *hva* som er gitt i lekser, hvor nær leksene er knyttet til undervisningen og hvor godt leksene er tilpasset elevens behov? Kanskje det bare er læreren for den enkelte klasse som kan avgjøre hvorvidt lekser har effekt for sine elever.

Debatten om hjemmelekser er polarisert, mellom de som arbeider for en helt leksefri skole, og de som frykter at Norges konkurransekraft kan bli skadelidende hvis vi ikke gir elevene en god porsjon hjemmearbeid som de skal løse hver dag. En god løsning ligger sannsynligvis et sted mellom disse ytterkantene: Elevene bør få lekser når de passer inn i lærerens undervisningsopplegg; kanskje bare noen dager i uka – i noen fag.

Bevisst og tilpasset bruk av hjemmelekser krever kompetanse og merarbeid fra lærerens side. Men når lærere gjennom utdanningen sin opplever at lekser bare blir sporadisk omtalt, og lærerutdanningen dermed formidler et syn om at riktig bruk av lekser nærmest er et tema som gir seg selv, hvordan kan vi forvente at lærerne skal kunne bruke lekser på en god måte? I verste fall vil lærere bare videreføre den praksisen de selv ble utsatt for da de var elever i skolen. Derfor bør Lærerutdanningene ta lekser på alvor.

Tore Brøyn

BEDRE SKOLE

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

E-postadresse: bedreskole@udf.no

Tlf.: 24 14 20 00



Ansvarlig redaktør:

Tore Brøyn

tore.brøyn@udf.no

tlf.: 24 14 23 52

Abonnement/annonser: Hilde Aalborg

ha@utdanningsnytt.no

tlf.: 91 19 99 89

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 2. halvår 2014 og 1. halvår 2015: 105.544. Årsabonnement 2016: Kr 380,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98,-.

Bedre Skole er medlem av Fagpressen og redigeres etter Redaktørplakaten og Vær Varsom-plakatens regler for god presseskikk. Den som likevel føler seg urettmessig rammet oppfordres til å ta kontakt med redaktøren. Pressens Faglige Utvalg, PFU, behandler klager mot pressen.

Layout: Melkeveien Designkontor

Trykk: Ålgård Offset AS

ISSN 0802-183X

Forsideillustrasjon: fotolia.com og Melkeveien Designkontor



Innhold

- 4 **Forgrunn**
- 12 **«Vi kan lære som vanlige folk». Morsmålsstøttet undervisning**
Vigdis Alver og Karen Margrete Dregelid
- Tema: Lekser**
- 18 **Om å forby lekser**
Peter Wall og Anna Karlefjård
- 24 **Leksedebatten og utfordringene**
Odd Valdermo
- 30 **Lærerstudenter: Lærer lite om lekser**
Tore Brøyn
- 32 **Skriveoppgaver bør ikke gis som hjemmelekse**
Tore Brøyn
- 33 **Velferdsstaten – også for dei innsette**
Torfinn Langelid
- 41 **Mål for mobbing**
Christian Wendelborg og Joakim Caspersen
- 46 **Hvordan utvikle elever til gode skrivere**
Arne Jørgen Løvland
- 49 **Tekstvurdering og skriveprøven**
Lennart Jølle
- 54 **Skoleeierne og den lokale læreplanvirksomheten**
Britt Ulstrup Engelsen
- 58 **Videreutdanning og kunnskapsdeling: Læreres kunnskapskultur**
Marianne Maugesten og Ingebjørg Mellegård
- 63 **Grunnskolelærerutdanningen: Rektors rolle i praksisopplæringen**
Finn Daniel Raaen og Kirsten E. Thorsen
- 69 **Nysgjerrige elever i fremtidens skole**
Robert Mjelde Flatås
- 74 **Sosial og emosjonell læring. Med maske som metode**
Knut Omholt
- 79 **«Riktig» engelsk uttale**
Ulrikke Rindal
- 86 **På rektors kontor. Var lei av å være direktør for dører og vinduer**
Tore Brøyn
- 88 **Kronikk: Utdanning – et vidunderlig risikoprojekt**
Rannveig Oliv Myhr Og Ragnhild Olaug Liland
- 91 **Debatt**
- Johan From: En tapt sak
 - Hallvard Håstein: Hverandre-pedagogikk
 - Solveig Bartun Rob: Lær barna om psykisk helse på skolen
- 93 **Bokomtaler**



18

En svensk far ønsket å forby lekser i skolen. Kommunen ga ham et svar.

63

Praksisskoler skal være en læringsarena der hele skolen bidrar – det skjer i liten grad.



69

Skolens bidrag til danning skjer først og fremst gjennom skolefagene.

79

Det fins ikke lenger et ideal for engelsk uttale – og vi klarer oss godt uten!



Formativ skrivevurdering i engelsk

Formativ skrivevurdering i engelsk som andre-/fremmedspråk er et nytt felt i norsk forskning, og det er også gjort lite på dette internasjonalt. En studie viser hvordan lærere og elever kan komme fram til bedre vurderingspraksis.

Tony Burner ved Høgskolen i Sørøst-Norge disputerte 19. februar på en studie over hvordan elever og lærere i grunnskolen forstår og praktiserer «Vurdering for læring» innenfor skrijving i engelsk. Forskeren var inne i fire engelskklasser på ungdomstrinnet i en periode på 18 måneder. Ved hjelp av spørreskjemaer, intervjuer, observasjoner og læreres skriftlige tilbakemeldinger, fikk han et bredt og sammensatt bilde av hvordan lærere og elever forstår og praktiserer formativ skrivevurdering. Det viste at det er store gap i forståelse av hva formativ skrivevurdering er – både elevene

imellom og mellom lærere og elever. Det var også store forskjeller i lærernes praksis. Lærerne oppga selv at de jobbet mye med å gi nyttige tilbakemeldinger, men et stort flertall av elevene opplevde at de ikke hadde nytte av tilbakemeldingene og heller ikke ble tilstrekkelig involvert i vurderingsarbeidet.

Overrasket over hva elevene kan bidra med

Den andre delen av forskningsprosjektet hadde en intervenerende karakter. Forskeren gikk sammen med lærerne og laget en workshop der data fra

klasserommet ble brukt for å planlegge endringer som ville gjøre skrivevurderingen mer formativ. Det viste seg at lærere som opprinnelig hadde vært skeptiske til å la elevene vurdere hverandres arbeid, ble overrasket over hvor dyktige mange av elevene var og de erfarte også at elevenes vurdering av hverandre kunne spare læreren for arbeid. Skrivemapper var en viktig del av dette arbeidet.

– Jeg tror vi lærere må lære oss å slippe kontrollen litt, gå mer inn i veilederrollen og på den måten bidra til en mer selvregulerende opplæring. Når det gjelder engelskfaget, tenker jeg det ligger en del etter morsmålsfaget norsk når det gjelder prosessskrijving og formativ skrivevurdering. Husk at vurdering er læring, sier Burner.

Får ordforråd under middagen

Familiemiddagen kan være en viktigere læringsarena enn lesestunden. Ny forskning viser at den klassiske middagsstunden utvider barnas ordforråd mer enn høytlesning.

■ AV STEINAR SUND

Familiemiddagen er en undervurdert læringsarena når det gjelder å utvide barnas ordforråd og hjelpe barna til bedre prestasjoner både i lesing og skrijving. Dette er ifølge nettsiden til Harvard Graduate School of Education noe av budskapet til Anne Fishel, som var med og startet prosjektet Family Dinner ved Harvard Graduate School of Education, et prosjekt som tar sikte på å hjelpe familier med å tilrettelegge de ordinære familiesammenkomstene slik at de også kan fungere slik de alltid har gjort, som viktige læringsarenaer for barna.

Mer avansert ordforråd

Fishel kan støtte seg på omfattende forskning som konkluderer med at denne typen familiesammenkomster er spesielt viktige for barna både når det gjelder å tilegne seg sjeldne og litt avanserte ord og når det gjelder å lære seg å bruke dem. En studie fra 2006 som ble gjennomført av professor Catherine Snow og førsteamanuensis Diane Beals, viser at familiemiddagene hjelper barna til å lære ord som ikke står på listen over de 3000 mest vanlige ord for aldersgruppen. Nettopp disse ordene er viktige fordi de er byggesteiner for en videre utvikling av



ordforrådet og er med på å hjelpe barna til å utvikle et robust vokabular. Ifølge forskerne bak den aktuelle studien hører barn mellom tre og fem år omtrent 140 sjeldne ord når omsorgspersoner leser for dem, mens de ved middagsbordet hører rundt 1000 sjeldne ord. Det å delta i samtaler ved middagsbordet gir barn ikke bare muligheter til å tilegne seg nye ord, men det gir dem også øvelse i å bruke dem, ved å fortelle historier og gi forklaringer og svare på spørsmål.



Foto: fotolia.com

Barns språkkunnskaper er en ressurs



Hver tredje elev i norsk grunnskole snakker et annet språk i hjemmet. Men denne språkkompetansen utnyttes ikke i skolen.

– Lærere i skolen tar kun i begrenset grad i bruk alle de språklige ressursene som ligger der, sier professor Bente Ailin Svendsen ved MultiLing Senter for flerspråkighet, Universitetet i Oslo.

I en landsdekkende undersøkelse gjort av Språkrådet i samarbeid med UiO-senteret MultiLing, ble alle 5., 6. 9. og 10. klasseelever spurt om sine språkvaner. Av 4774 elever som svarte, sa mer enn én av tre at de bruker et annet språk enn norsk hjemme enten hele eller deler av tiden. Engelsk er mest vanlig, etterfulgt av språk som spansk,

tysk, svensk, dansk og fransk. Forskerne finner tilsvarende mønster når elevene oppgir hvilke språk foreldre eller foresatte snakker.

Utnyttes ikke i skolen

Til tross for det språklige mangfoldet blant elevene, er det svært få av lærerne som har hatt eller planlegger å gjennomføre undervisningsopplegg der man tar opp hva det vil si å kunne flere språk. Rett som det er spør lærere hva ord heter på andre språk enn norsk eller bruker plakater eller plansjer med ord

fra andre språk, men dette gjelder i all hovedsak engelsk eller andre tradisjonelle fremmedspråk som fransk, tysk og spansk.

Unntaket er lærere på første trinn, der flere lærere bruker plakater med østeuropeiske språk, somalisk og en del asiatiske språk. Ifølge forskerne bak undersøkelsen er dette en fin måte å trekke inn andre språk på. Selv om læreren ikke behersker disse språkene, kan de få andre, for eksempel foreldre, til å hjelpe til med å lage plakater der norsk og andre språk er inkludert.

Skaper anerkjennelse og metaspråklig kompetanse

En mer flerspråklig undervisning vil styrke læringen for de flerspråklige elevene, og det vil gi dem en opplevelse av å bli sett og anerkjent. Dessuten vil det å synliggjøre mangfoldet av språk i klasserommet gi alle barna, også de norske, en tidlig metaspråklig kompetanse.

(www.hf.uio.no)

England: Lærerutdanning og medisinerutdanning skal lære av hverandre

Et nytt prosjekt ved skal oppmuntre de som driver med opplæring av lærere, leger og andre helsearbeidere til å dele sine kunnskaper.

Leger og lærere har mye å lære av hverandre, mener man ved universitetet i Exeter. Universitetet har etablert en kommisjon som skal finne ut hvordan de som arbeider med lærerutdanning og de som utdanner medisinerne kan lære av hverandre. Målet er at de to gruppene skal kunne sammenligne ideer og metoder i utdanningen.

Forskerne vil undersøke hvordan de to profesjonene tar avgjørelser med hensyn til kostnader, verdi og kvalitet innenfor opplæringen. De vil også diskutere måten avgjørelser blir tatt under press. (Times Educational Supplement)



Foto: Elnur/fotolia.com

«Newton» frister nye realister

■ TEKST OG FOTO: BJØRN LØNNUM ANDREASSEN

Elever i Stjørdal tar nå i bruk et Statoil-sponset og velutstyrt Newton-rom. Tiltaket skaper entusiasme og interesse for realfaglige problemstillinger.

Et par uker har gått fra Newton-rommet åpnet. Det ligger i Stjørdals nye kulturhus Kimen. Ifølge lærer i naturfag, Trond Garmager, er et Newton-rom for realfag det samme som skolekjøkkenet er ment å være for kost og ernæring. Her finnes spesialutstyr ut over «gammeldagse» naturfag- og kjemirom.

– Med så flott innredet rom med så mye utstyr, får elevene en helt annen nærhet til stoffet. Vi har startet med tiendeklassinger i bolker av to dager i strekk. Vi går igjennom flere tema,

og rekker mange kompetansemål, fastslår den fornøyde læreren.

Han jobber 40 prosent med Newton-rommet og møter dermed mange ukjente elever.

– De har jo med seg sin egen naturfag-lærer, så det går fint.

Garmager forklarer at ny modul om roboter og matte kommer på timeplanen senere.

Sponset

Tre millioner kroner har Statoil betalt for rommet og utstyret. Olje og gasselskapet har en avdeling for forskning i Stjørdal, men blant elevene synes ingen Statoil-logo.

– Vi har ingen forpliktelser overfor donor Statoil eller andre. Jeg tenker bare at det er bra å ha så mye utstyr å velge i, fremholder Garmager. Det gjør også elevene.

– Her kan vi kanskje finne ut hvordan vi skal overleve med bærekraftig utvikling, uten fossilt brensel. Vi har laget strøm uten fossilt brensel. Kjemi er artig og jeg liker naturfag. Her ser vi hvordan mye fungerer. Jeg vet ikke om jeg blir ingeniør, men håper på noe akademisk, sier Sanna Bettina Pedersen. Klassekompis Simen Sørebo er nærmere realfaget.

– Jeg liker matte og naturfag. Newton-rommet fungerer bra. Her har vi



Godt utstyr til Newton-rommet koster penger men er rett anvendt i spleiselag, mener rådgiver Toralf Asphaug og oppvekstsjef Ann Kristin Geving.

alt vi trenger, og det er artig å være her, bedre enn et typisk klasserom. Vi har testet en stirlingmotor. Det er mye bedre enn å se bare på tekniske tegninger, sier han henrykt og legger til at klima/miljø kan bli noe å jobbe med, gjerne som ingeniør.

Viktig for ungdomsskolen

Oppvekstsjef Ann Kristin Geving ser det er artig med variasjonen Newton-rommet medfører.

– Undervisningen går lettere med mer utstyr. Det er bra siden ungdomsskolene generelt har vært mest tradisjonssterk av alle skolene, med samme undervisning gjennom minst en generasjon. Når elever og verden endres må vi være flinke med å tilrettelegge og fange elevenes interesse, enten de blir ingeniører eller fagarbeidere. Samarbeidet med Statoil går bra, og rommet bidrar til en objektiv fokusering på realfag.

Toralf Asphaug er rådgiver i etat oppvekst og like fornøyd.

– Rommet har stor betydning for oss og for de nye elevene som melder seg for å bruke det. Det viser at rommet fanger for realfag som sådan.

Fornøyde lærere

Klasselærernes evaluering er temmelig positive ifølge Newton-konseptets

Tema i Newton-rom rundt om i Norge:

- Solcelle, fisk, geologi, GPS-navigering, Nordlys, vannenergi, oppdrettslaks – villaks, fossilt brensel, robotprogrammering, vindenergi, brøkgreining, elektrisk energi, verdensrommet, matematikk, dyr og planter i fjæresonen, oppfinnen, teknologi og design, varmepumpe, romfart.
- i 2007 var det tre rom – jevn økning til 31 rom i 2015
- Antallet elever steg samtidig fra 7 200 til 29 800
- www.newton.no

Kilde: First Scandinavia



Økende glede og interesse for realfag med velutstyrt Newton-rom i Stjørdal, for Sanna Bettina Pedersen, lærer Trond Garmager og Simen Sørebo.

eier First Scandinavia. 92 % mener elevene fikk bruke mer eller annet utstyr i Newton-rommet enn vanlig på skolen. 70 % har fått ideer til metoder gjennom arbeidet med modulen.

99 % av lærerne uttaler at de har et godt og svært godt helhetsinntrykk av Newton-modulen de har vært på. 100 % anbefaler andre lærere å delta på Newton-modulen.

Asylbarn får tilbud om å lære norsk på nett

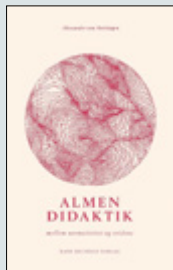
En ny nettportal som skal gjøre det enklere for asylbarn å lære norsk og andre skolefag. *Skolekassa.no* er oversatt til flere språk slik at det blir lettere å tilby opplæring der lærerne ikke snakker barnas morsmål.

– Det har kommet svært mange asylbarn til Norge på kort tid. Mange steder har det vært vanskelig å finne nok lærere som kan språkene barna snakker. Jeg håper at dette verktøyet vil være en viktig ressurs som skal bidra til raskere innføring av asylbarna i norsk skole, sier kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (H).

Dansker mot dannelsen

To dansker gir i disse dager ut bøker der blant annet skolens vekt på dannelsen blir kritisert.

Allmenndannelsen truer skoledannelsen



Den ene er prorektor Alexander von Oettingen er ute med boken *Almen didaktik – mellom normativitet og evidens*. Ifølge Oettingen gjør de som argumenterer for at skolen skal danne elevene, lærerne en bjørnetjeneste. Han mener man må skille mellom allmenn dannelsen, som skjer døgnet rundt livet igjennom og det som han kaller «skolens dannelsesbidrag», som foregår i grunnskolen i løpet av skoletiden.

Oettingen mener man har glemt at skolen ikke i har noe dannelsesmonopol, og heller ikke har hatt det siden den moderne

skolen oppsto på 1800-tallet. Men skolen leverer et bidrag til dannelsen, hevder han. Skolens dannelsen består i å gjøre verden tilgjengelig for barnet gjennom undervisningen, for eksempel ved å lære barnet å lese, skrive og regne. Elevene lærer også om politikk, geografi, historie, osv. i skolen, og gir på denne måten elevene noen nøkler til å forstå verden og til å delta i det offentlige rom som «borger, menneske, arbeidstaker og elsker», sier han.

Problemet er at man ikke må forveksle dette bidraget til dannelsen med dannelsen som sådan. Dersom man gjør skolen til selve rammen for dannelsen, vil den bryte sammen. Den vil bli overbelastet. Skolen blir moralsk og normativt overopphet, fordi den ikke kan levere på et så stort ansvar, hevder Oettingen.

Dannelsesidealet forsterket forskjellene

Per Fibæk Laursen kritiserer også dannelsen i sin nye bok *Didaktiske ambitioner*

– *alle elever med*. Laursen er først og fremst opptatt av hvordan skolen skal kunne gi et tilbud til alle elever, også de svakeste. Ifølge Laursen har elever fra «utdanningsfremmede» hjem behov for instrumentell undervisning. Derfor er han kritisk overfor de skoledebattantene som legger mer vekt på dannelsen. Dannelsen er ikke et meningsfullt begrep for mange av disse elevene og deres foreldre, sier han.

– De elevene som kommer uten tradisjon for utdanning har bruk for klare strukturer og klare rammer. De trenger å vite nøyaktig hva som forventes av dem og hvorfor. Dette ligger ikke i den progressive pedagogikken med de idealer om dannelsen og kreativitet, sier han.

(folkeskolen.dk)



Gjør ute-undervisningen enklere

■ AV STEINAR SUND

Uteundervisning i naturfag kan bidra positivt til læring og forståelse av naturfenomener. Likevel blir det sjelden gjort. Det vil Elisabeth Iversen gjøre noe med.

Elisabeth Iversen er stipendiat ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet. Hun mener det nærmest ligger i navnet at naturfag er et utendørsfag og læreplanen i naturfag på VG1 er etter hennes mening litt abstrakt. Uteundervisning kan bidra til å konkretisere og gi virkelighetsnære erfaringer; istedenfor læring kun gjennom læreboka må elevene selv tolke og dra slutninger når undervisningen foregår ute.

– Utendørs undervisning gir en bedre forståelse, fastslår hun. Mange naturfaglærere er godt motiverte for å arbeide utendørs, men det blir likevel ofte ikke gjort fordi det er mange utfordringer ved å ta med elevene ut, som mangel på tid, økonomi, mangel på utstyr og at elevenes foretrukne klesstil ikke egner seg til å oppholde seg utendørs i alle slags vær, for å nevne noe.

Iversen har satt seg fore å møte disse utfordringene og vil gjøre utendørs undervisning i naturfag enklere å gjennomføre.

– Jeg har implementert et lærings-



Elisabeth Iversen er doktorgradsstudent ved NMBU og arbeider for å gjøre det enklere for lærerne på videregående skole å ha utendørs naturfagundervisning.

Foto: NMBU

design i en videregående skole som testes og tilpasses en norsk kontekst. Læringsdesignet skal blant annet bidra til å lette planleggingen for lærerne og utvikle lærerens praksis, heter det i prosjektbeskrivelsen hennes.

Støttestrukturer og huskeliste

Det læringsdesignet hun er i ferd med å utvikle består i korte trekk av en planleggingsdel for læreren som forteller hva læreren skal gjøre og en del som forteller hva eleven skal gjøre. Den metoden hun er i ferd med å utforme inneholder både en planleggingsdel og en refleksjonsdel og gir rom for nødvendig etterarbeid hvor læreren reflekterer over egen praksis.

– Det er nærmest en slags huskeliste med støttestrukturer som hjelper læreren i planleggingen, forklarer hun.



Her er elevene ute i feltet og gjør forsøk knyttet til radioaktivitet og stråling.

Foto: Elisabeth Iversen

Et forenklet design, som bygger på den modellen hun er i ferd med å utvikle, består egentlig av et skjema med faktorer. Læreren kan selv legge inn innholdet.

– Det skal være en hjelp til å planlegge grundig, forklarer hun. Hun har samarbeidet med to lærere og to klasser og de har fokusert mye på å være ute i lokalmiljøet for å bli kjent både med naturen på stedet og med lokalsamfunnet. Ikke alle deler av faget egner seg like godt til utendørs undervisning. Hun har så langt fokusert mye på temaet radioaktivitet og stråling og har sett på konkrete ettervirkninger av Tsjernobyl-katastrofen og har også arbeidet mye med bærekraft.

Nyttig, men krevende

Førsteamanuensis Jorun Nylén ved Institutt for matematikk og naturfag



En stor utfordring for naturfaglærerne som vil ha med elevene ut er elevenes beklledning som ikke alltid er egnet for turer i skog og mark. Foto: Elisabeth Iversen



Elevene samler inn jordprøver fra nærmiljøet.
Foto: Elisabeth Iversen

ved Høgskolen i Sørøst-Norge forteller at fordeler og utfordringer ved uteundervisning er et viktig tema i naturfagundervisningen hos dem.

– Helt generelt og overordnet inngår feltundervisning som en viktig del av grunnlaget for å forstå biologi, og det er svært viktig å trekke linjer fra det vi observerer og undersøker uten-dørs til den teorien vi har innendørs, forklarer hun. Selv legger hun vekt på at uteundervisningen ikke skal ta tid i tillegg til alt vi skal gjennomgå, men inneholde aktiviteter som understøtter læring av sentrale mål i emneplanen.

Professor Erik Knain ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo fremhever at forberedelse og etterarbeid er spesielt viktig ved uteundervisning.

– Elevene må forberedes ikke bare på hva de skal gjøre, men også hva

erfaringer og dokumentasjon som de samler skal brukes til videre. Dette er generelt viktig i praktisk arbeid i naturfag, men enda viktigere i uteundervisning, påpeker han.

Hvis dette fungerer kan uteundervisning bidra til at elevene knytter begreper og metoder til faktiske fenomener i naturen, eller til forskjellige representasjoner av kunnskap for eksempel i museer og vitensentre.

– Men et faglig utbytte krever at elevene støttes i å skape sammenheng mellom erfaring og fagkunnskap, en kan ikke vente at elevene klarer det uten videre. Men det er ganske klart at uteundervisning virker positivt på elevenes interesser og holdninger til faget ved at de opplever en annen side av faget og ser andre rollemodeller, fastslår han.

Danmark: Skoleforskning når ikke lærerne

Forskernes pedagogiske kunnskaper når ikke lærerne, viser en ny dansk undersøkelse fra Rambøll. Undersøkelsen viser at omfanget av kunnskapsspredning er generelt begrenset og foregår i stor grad i lukkede sirkler, der produsenter og brukere sjelden har kontakt og utveksler kunnskap.

Når forskningen ikke kommer ut til skolene, skyldes det primært at forskerne skriver for hverandre og ikke til lærerne. Det gjør de fordi det er det de blir målt på. Avhandlinger publisert i internasjonale fagtidsskrifter gir nemlig flere poenger i universitetsinstituttets regnskap.

Når det av og til lykkes med å få skoleforskning ut på skolene, skjer først og fremst ut fra den enkelte kunnskapsprodusentens personlige ambisjoner om å formidle praksisrettet.

Forsker på læreres kompetanseutvikling gjennom Facebook

Forskere ved Karlstads universitet skal studere hvordan lærere bruker Facebook for å utvikle sin kompetanse. Ifølge en av forskerne, Jorryt van Bommel, er det interessante ved Facebook at man her kan utforske hva lærerne velger å ta opp når læringen er kollegastyrt og ikke blir til som initiativer ovenifra.

– Her er det lærernes egne behov som styrer. De tar opp et spørsmål eller undrer seg idet problemet dukker opp. Det skjer en dialog, selv om den ikke er synkron i tid, sier van Bommel. (Lærernas Nyheter)



Foto: fotolia.com



Foto: natasnow/fotolia.com

Talentsentre for høyt presterende elever

Regjeringen vil etablere talentsentre i realfag for å gi høyt presterende elever et bedre opplæringstilbud.

Regionale talentsentre for realfag er en del av tiltaksplanen for realfag. Talentsentrene vil bli plassert i tilknytning til flere av landets vitensentre, og er inspirert av senteret Science Talenter ved Sorø Akademi i Danmark. Der får elever fra grunnskoler og videregående skoler delta i realfaglige nettverk, og dette har resultert både i økt motivasjon og mer tilpasset undervisning.

Norge har få elever i toppsjiktet

I realfagsstrategien «Tett på realfag 2015-2019» er et av målene at flere barn og unge skal prestere på høyt og avansert nivå i realfag. Norge har færre elever i toppsjiktet i matematikk enn alle de nordiske landene unntatt Sverige. Kun ni prosent av elevene i Norge presterte på de to høyeste nivåene i matematikk i den siste PISA-undersøkelsen og bare sju prosent av elevene presterte på de øverste nivåene i naturfag.

Regjeringen ønsker å skape en positiv realfagskultur, der det er lov å være god. Ifølge kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen kan elever med et spesielt talent for realfag fort bli faglig ensomme på egen skole. Ofte får de ikke nok utfordringer og de savner elever de kan samarbeide med og bli faglig utfordret av.

Nye realfagstiltak i 2016

- En ekstra time i naturfag på 5-7 trinn innføres høsten 2016.
- Det skal opprettes rundt 20 nye realfagskommuner. Kommuner som vil bli realfagskommuner kan søke om dette innen 1. mars i år.
- Fra høsten 2016 blir fordypning i matematikk et eget fag på ungdomsskolen, og kan tilbys som alternativ til 2. fremmedspråk, språklig fordypning og arbeidslivsfag.
- Koding blir eget valgfag i inntil 30 forsøkskommuner. Kommuner kan søke om å delta innen 1. mars i år.
- Nye læringsstøttende matematikkprøver på 5.-10. trinn.
- Øke kunnskapen om matematikkopplæring for svakt presterende elever.
- Etablere talentsentre i realfag – ressursentre for høyt presterende elever.
- Virtuell matematikkskole for høyt presterende elever.
- Ny og større Matte-MOOC for lærere i grunnskolen.

GRATIS
UNDERVISNINGS-
MATERIELL

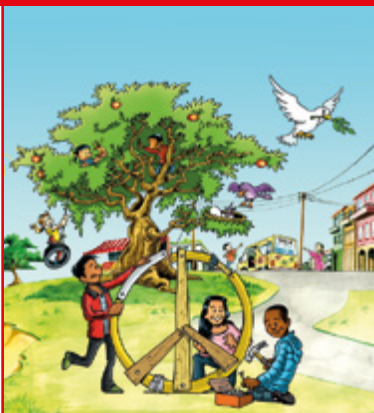
Barn har rett til et trygt og inkluderende læringsmiljø!

Redd Barna tilbyr gratis undervisningsmateriell og nettressurser til lærere. Bruk vårt materiell for å jobbe med elevmedvirkning og trivsel i klassen, nettvett og til å øke barns kunnskap om fred- og konfliktløsning.



VÆR EN VENN PÅ NETT!

Metodehefte til lærere til bruk på **1. - 4. trinn** inneholder aktiviteter for å snakke med barn om deres opplevelser knyttet til deres digitale hverdag. Målet er å få i gang samtaler om **positiv og ansvarlig nettkultur**, og dermed **forebygge nettmobbing**. Målet er å bidra til et trygt og inkluderende læringsmiljø.



DET MAGISKE KLASSEROMMET

Dette er et gratis, digitalt undervisningsopplegg om barns rettigheter og globale tema for **4. - 9. trinn**. Materiellet består av ulike digitale versjoner: **krig/fred**, **klimaendringer** og **barnearbeid i Etiopia**. Elevene utforsker og lærer om temaene gjennom filmer, billedserier og oppgavespill.

Ingen utenfor®

Ingen utenfor er metodehefter og nettressurser til lærere som inneholder aktiviteter for å **jobbe med å bedre klassemiljøet og legge til rette for elevmedvirkning, som en del av arbeidet for å forebygge mobbing**. Aktivitetene legger opp til at elevene selv deltar og samarbeider for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø.



Redd Barna



www.reddbarna.no/skole



Foto: Rawpixel.com/fotolia.com

«Vi kan lære som vanlige folk»

Morsmålsstøttet undervisning

■ AV VIGDIS ALVER OG KAREN MARGRETE DREGELID

En kvalitativ studie har tatt utgangspunkt i et prøveprosjekt med morsmålsstøttet undervisning for voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen skolebakgrunn. I prosjektperioden fikk kursdeltakerne bruke morsmålet som redskap i deler av opplæringen.

I Norge har diskusjonen om hvilken plass morsmålet skal ha i norskopplæring for innvandrere, stort sett vært knyttet til opplæring av flerspråklige elever i grunnskolen. Viktige argumenter for morsmålsundervisning i grunnskolen har vært at et godt utviklet morsmål letter andrespråkstilegnelsen og at morsmålet kan være en viktig støtte i kunnskapstilegnelsen. Argumentene har støtte både i språklæringsteori (Cummins 1980), læringsteori (Vygotsky 1978) og forskning på tospråklige modeller fra USA (Thomas og Collier 2002). I læreplanene for grunnskolen i Norge finner vi varierende målsettinger for en tospråklig opplæring gjennom de siste 30 årene. I en periode var det uttalte målet aktiv tospråklighet. Etter nåværende retningslinjer har minoritetsspråklige elever i grunnskolen rett til den første lese- og

skriveopplæringen på morsmålet og morsmålsundervisning og tospråklig fagundervisning i en overgangsperiode.

I norskopplæringen for voksne minoritetsspråklige har tospråklig opplæring hatt liten eller ingen plass. De to siste læreplanene anbefaler imidlertid å bruke morsmålet som redskap i opplæringen av personer med liten eller ingen skolebakgrunn. Tradisjonelt har man forsøkt å legge til rette for forståelig innputt gjennom å gå fra det enkle til det mer komplekse i andrespråket. Stort sett har man også prøvd å unngå «å blande språk» og bruke oversettelse i opplæringen. Oversettelse blir assosiert med «grammatikk- og oversettelsesmetoden», en metode som ligger fjernt fra det kommunikative paradigmet som er rådende innenfor språkopplæring i dag. Praktiske

forhold, som at lærere og deltakere sjelden har et felles språk å kommunisere på, har nok gjort sitt til at minoritetsspråklige voksne møter en monolingval undervisningssituasjon, der alt i klasserommet foregår på andrespråket, det gjelder så vel instruksjoner som arbeid med oppgaver og tekster.

En gruppe voksne som i liten grad har lyktes med å nå målene i norskundervisningen de blir tilbudt, er deltakere med liten eller ingen skolegang og svake leseferdigheter. I et forskningsprosjekt (Hvenekilde, Alver, Bergander, Lahaug og Midttun 1996) som kartla alfabetiseringsundervisningen i Oslo og Bergen, konstaterte forskerne allerede i 1994 at analfabeter som fikk språk- og leseopplæring kun på målspråket, hadde lite utbytte av opplæringen fordi de hadde problemer med å forstå hva som foregikk i undervisningen. Hvenekilde m.fl. skriver:

I selve undervisningen er det et hovedproblem at eleven og læreren ofte ikke kan kommunisere med hverandre i det hele tatt når kurset begynner, og at det tar lang tid før kommunikasjonen blir god. Dette har konsekvenser på mange plan. I materialet fant vi manglende samsvar mellom lærernes syn på prioriteringen av ulike delmål for undervisningen og det elevene oppgav som sine viktigste behov (Alfa og Omega 1996: 311).

TEORETISK BAKGRUNN

Sosiokulturell ramme

Rammen for denne undersøkelsen er et sosiokulturelt syn på læring. Vi antar at samhandling og relasjoner mellom mennesker har betydning for læring. I boka «Dialog, samspel og læring» redigert av Olga Dysthe (2001) skriver hun:

Kunnskap er distribuert mellom menneska innanfor ein fellesskap; til dømes ved at dei kan ulike ting og har ulike dugleikar som alle er nødvendige for ei heilskapsforståing. Og fordi kunnskapen er fordelt, må også læringa vere sosial (Dysthe 2001:45).

Videre knytter vi studien til språkets rolle i læring. Vi støtter oss her på Dewey og Vygotskij, som begge har vært opptatt av å understreke at språk og kommunikasjon ikke bare er et verktøy

for læring, men også et medierende redskap for refleksjon og utvikling (Dysthe 2001).

Morsmålet brukes selv om det ikke verbaliseres

Intervjuer med andrespråksinnlærere og analyser av hvilke språk de bruker når de arbeider med å løse oppgaver, viser at innlærere snakker til seg selv (en indre samtale) på morsmålet og bruker dette som et tankeredskap når de står overfor oppgaver som skal løses på andrespråket (Antón og Dicamilla 1999). Gjennom «den indre samtalen» på morsmålet sorterer de ut ideer og konstruerer budskap som de prøver å oversette til andrespråket (Auerbach 1993).

Innenfor sosiolingvistikken har man i de senere år studert hvordan tospråklige personer anender sine språk, og konkludert med at bruken av språkene er mer fleksibel og integrert enn man tidligere har antatt. For å forstå og skape mening, mener man at to- eller flerspråklige personer i stor grad tar i bruk alle sine språklige og kognitive ressurser. Andrespråksinnlærere forholder seg til språkene som en helhetlig ressurs for å tenke, konstruere og finne mening i budskap. For å beskrive denne prosessen har man introdusert begrepet *language*, og senere begrepet *translanguaging*.

Den amerikanske forskeren Ofelia Garcia har skrevet en guide hvor hun argumenterer for at denne naturlige måten å bruke sine språk på, bør overføres til pedagogiske strategier. Garcia peker på arbeidsmåter i klasserommet, hvor innlærere får bruke alle sine tilgjengelige språklige ressurser i læringssituasjonen. Hun framhever at *translanguaging* som pedagogisk strategi kan gjøre uforståelig innhold forståelig og bidra til at studenter utvikler seg kognitivt (Garcia 2012).

Garcia og Wei (2014) skriver i boka *Translanguaging* (2014) at en fleksibel måte å bruke språkene på i klasserommet, gir oss en mer direkte måte å undervise et komplekst innhold på, og det innebærer å møte deltakerne med et ressursperspektiv i motsetning til mangelperspektivet, som ofte er tilfelle i undervisningen av voksne minoritetsspråklige med liten skolebakgrunn.

Studier av morsmålsstøtte i voksenundervisning

Allerede i 1993 skrev Elsa Roberts Auerbach artikkelen «Reexamining English Only in the ESL Classroom». Hun viser til flere prosjekter og

studier hvor man har prøvd ut tospråklige undervisningsmodeller for voksne minoritetsspråklige og konkluderer med at slike modeller skaper en tryggere læringssituasjon, gjør det enklere å bygge undervisningen på deltakernes erfaringer og gi en deltakersentrert undervisning. Det viktigste, sier Auerbach, er at tospråklige modeller gir muligheten for å bruke språk for å skape mening og formidle ideer i språkopplæringen (Auerbach 1993).

Scott og Fuente (2008) argumenterer også ut fra sin studie med at deltakere som fritt kan verbalisere tanker på morsmålet, har et mindre kognitivt press enn deltakere som bare kan bruke andrespråket. I en monolingval situasjon må de «snakke til seg selv» på morsmålet for å tenke, samtidig som de må planlegge hva de skal si på andrespråket. Forskerne antyder at dette krever mye energi, og det reduserer den oppmerksomheten deltakerne kunne ha rettet mot oppgaven de skal løse. Andre studier viser også at bruk av morsmålet gir deltakerne en kognitiv støtte som gjør det mulig for dem å analysere språk og arbeide på et høyere nivå enn om de bare bruker andrespråket (Neomy and Wigglesworth 2003).

Auerbach (1993) skriver også at i en monolingval undervisning for deltakere med lite skole- og leseerfaring, blir selvfølelsen ofte lidende. «Deres følelse av maktesløshet forsterkes ved at de enten blir ekskludert fra klasserommet eller at deres livs- og språkerfaringer blir ekskludert» (Auerbach 1993:18). Levine (2003) er opptatt av at bruk av morsmål i andrespråksklasserommet reduserer angst, og understreker også at morsmålet er viktig for å styrke identitet og selvtillit.

Ifølge Gardener (2003) er motivasjon den følelsesmessige faktoren som viser høyest korrelasjon med oppnådde språkferdigheter. Gardener (2003) skriver at motiverte personer viser en annen adferd enn personer som ikke er motivert. En motivert person er pågående og målbevisst, liker aktiviteten og setter seg mål.

STUDIEN

Problemstilling

I forbindelse med den siste læreplanen for voksne minoritetsspråklige ble det i årene 2011–2014 gjennomført prosjekter med morsmålsstøttet opplæring for kursdeltakere

med liten skolebakgrunn ved noen voksenopp-læringsentra i Norge. Morsmålsstøttet opplæring innebar i denne sammenhengen å legge til rette for at kursdeltakerne med liten skolebakgrunn fikk språkhjelp av kursdeltakere med samme morsmål, som var kommet lenger i andrespråkstilegnelsen og hadde lengre skolegang fra hjemlandet. I artikkelen blir disse omtalt som *språkhjelpere*.

Både kursdeltakere, språkhjelpere og norsklærere på undervisningsstedet hadde brukt morsmålsstøtte innenfor mer uformelle rammer tidligere, og var positive til å prøve dette ut på en mer systematisk måte. I studien valgte vi å fokusere på kursdeltakerne og deres opplevelser for å forstå hvordan de tenker omkring den tospråklige undervisningsmodellen. Spørsmålet vi stilte oss, var: *Hvilke argumenter bruker deltakerne når de forsvarer modellen med språkhjelpere?*

Data og metode

Vi gjennomførte semistrukturerte intervjuer med 29 kursdeltakere i løpet av prosjektperioden. Informantene fikk språkstøtte på morsmålet i språk- og leseopplæringen i 4–6 skoletimer per uke. De var alle voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet. Morsmålene deres var somalisk, arabisk, thai, sorani, tigrinja og kumana. Hvor lenge de hadde vært i Norge, varierte, men de hadde alle gått på norskkurs/alfabetisering før prosjektet med morsmålsstøtte startet, slik at de kunne beskrive situasjonen både før og nå.

Deltakerne ble intervjuet i grupper. Vi brukte tolk under intervjuene, da alle deltakerne befant seg på et begynnernivå i norsk. En eller begge norsklærerne var også til stede under intervjuene. Vi stilte i utgangspunktet få, men åpne spørsmål og fulgte opp interessante utsagn og ba om noen utdypinger. Intervjuene ble det Kvale og Brinkmann (2012) kaller narrative intervjuer, fordi deltakerne ble svært opptatt av å fortelle om «livet» før og etter morsmålsstøtte. Vi gjorde fortløpende notater under intervjuene. For at vi skulle være sikker på at deltakernes utsagn ble oppfattet riktig, diskuterte vi dataene med lærerne etter intervjuet. I analyseprosessen så de to artikkelforfatterne på dataene hver for seg og sammenholdt deretter tolkningene. Begge opplevde at argumentasjonen var variert, og vi ønsket å systematisere og

tydeliggjøre argumentene gjennom kategorisering og meningsfortetting (Kvale 2012). Vi valgte å gruppere deltakernes argumenter i tre kategorier: *kognitive*, *sosiale* og *affektive* argumenter. Kategoriseringen begrunner vi i teori og funn i tidligere studier hvor morsmålet blir brukt som et redskap (Auerbach (1993), Storch and Wigglesworth (2003), Scott og Fuente (2008), Gardener (2003) og Levine (2003). Det er dessuten en tradisjonell måte å kategorisere læringsfaktorer i andrespråksopplæringen på. Vi viser til Lourdes Ortega, som i boka *Understanding Second Language Acquisition* (2009) har følgende kapitelinndeling: «Cognition», «Social dimensions of L2 learning» og «Affect and other individual differences» (Ortega 2009).

Vi intervjuet også 19 språkhjelpere. Disse intervjuene blir bare brukt som sekundærdata når de kan belyse og utdype kursdeltakernes opplevelser. Språkhjelperne fikk 1–2 timer med veiledning før «praksis», og de ble gjort kjent med oppgaver og arbeidsmåter som skulle brukes i klasserommet. I klasserommet fungerte det slik at deltakerne og språkhjelperne som hadde samme morsmål, utgjorde en gruppe som arbeidet sammen. Vi observerte arbeidet i språkgruppene i cirka 20 undervisningstimer, og på slutten av prosjektperioden svarte de to norsklærerne som var med i prosjektet, skriftlig på spørsmålet: *Hvorfor opplever dere morsmålsstøttet alfabetisering som positivt?* Dataene fra observasjoner og intervju med lærerne blir også behandlet som sekundærdata for å utdype deltakernes opplevelser av modellen.

Hvordan deltakerne brukte morsmålet

Gjennom observasjon kunne vi registrere at språkhjelperne fikk mange ulike oppgaver, noen av dem initiert av norsklærerne, men de fleste initiert av kursdeltakerne. Følgende oppgaver for språkhjelperne var sentrale:

- forklarte ord og begreper på morsmålet
- hadde samtaler med deltakerne om oppgavene, og ga oppklaringer slik at deltakerne forsto hva de skulle gjøre
- svarte på språklige spørsmål. De sammenlignet norsk og morsmålet og trakk fram eksempler.

- fungerte som en «bro» mellom deltaker og norsklærer, slik at deltakerne også kunne kommunisere bedre med norsklæreren
- modellerte lese- og skrivestrategier
- korrigerte deltakerne, de kontrollerte at de hadde gjort oppgaver riktig og ga dem respons og ros

I klasserommet ble morsmålet brukt for å oppklare og forhandle fram budskap, forklare ord, begreper, grammatikk og oppgaveinstruksjoner. Oversettelsen fra norsk til morsmål og omvendt fikk en sentral plass i gruppeaktivitetene. Deltakerne etterspurte nøyaktige og forståelige oversettelser, og det kom tydelig fram at oversettelse ble en sentral strategi for kursdeltakerne i disse øktene.

Kognitive argumenter

Når det gjelder kognitive argumenter, tar vi utgangspunkt i en generell definisjon av kognisjon som relaterer begrepet til prosesser som er knyttet til persepsjon og tenkning. Mer konkret kan dette være å tenke, huske, lære, løse problemer, vurdere og resonnerer. Argumentene til deltakerne som vi har karakterisert som kognitive, er blant annet:

- Jeg glemmer ikke ord når jeg får dem på to språk.
- Det er positivt fordi L1 er et redskap for oss.
- Det er effektivt, vi lærer forttere og bedre.
- Vi får nøyaktige forklaringer; vi trenger ikke å gjette lenger.
- Vi kan sammenligne norsk og somali.
- Poenget med læring er at vi skal forstå hva vi lærer.
- Nå får jeg bruke morsmålet mitt og skrive ord på et språk jeg kan. Jeg har noe som er kjent «i bunnen».
- Når vi bruker morsmålet, blir vi også flinkere på norsk.

Deltakerne uttrykker klart at morsmålet er en viktig faktor i tenkning og læring. Deltakernes tanker omkring bruk av morsmål i klasserommet samsvarer med Vygotsky (1978), Ellis og Robinson (2008) og deres syn på språket som det viktigste redskapet vi har, når vi skal lære noe nytt og systematisere og kategorisere det vi lærer. Deltakerne uttrykker videre at den tospråklige undervisningen

er mer effektiv fordi de kan bygge på det de kan, og de kan benytte læringsstrategier som faller naturlig, for eksempel å sammenligne med noe de kjenner, spørre om oppklaring og oversette ord og instruksjoner. Deltakerne bekrefter Garcias ord om at det å bruke både morsmål og målspråk i klasserommet kan gjøre uforståelige ting forståelig (Garcia 2012). Gjennom observasjonene fikk vi bekreftet hvor viktig det var for deltakerne å få en nøyaktig forståelse av ord, instruksjoner og aktiviteter. Lærerne framhever på sin side at deltakerne nå husker bedre det de lærer.

Affektive argumenter kursdeltakerne brukte

Med hensyn til affektive argumenter viser vi til Gardener (2003) og Dörnyei (2003) forskning på affektive faktorer i språklæring, og trekker fram holdninger til opplærings situasjonen, trygghet og motivasjon som sentralt. I et sosiokulturelt perspektiv legger man vekt på at skolen skal skape gode læringsmiljø som stimulerer deltakere til aktiv deltakelse.

De affektive argumentene hos deltakerne kommer klarest fram når de snakker om situasjonen før og etter morsmålsstøtte. De sier blant annet:

- Vi mister motivasjon når vi ikke forstår. Nå er vi motiverte igjen.
- Jeg følte meg gal i fjor. Det påvirker en psykisk når en ikke klarer å følge med.
- Vi kan lære som vanlige folk.
- Det handler om vår identitet.
- Somali er fundamentet vårt.

Deltakerne er bevisste på hvordan identitet, selvfølelse og motivasjon blir berørt i en undervisningssituasjon hvor de ikke kan vise hvem de er og hva de kan. Når deltakerne uttrykker at morsmålet er fundamentet deres og at det å bruke morsmålet handler om identitet, sier de noe om hvor viktig det er å få bruke egne erfaringer som basis. «De voksne er sine erfaringer» uttrykker voksenpedagogen Malcolm Knowles (1980). De definerer seg ut fra sine erfaringer. De voksne vil føle seg krenket i situasjoner der erfaringene ekskluderes.

Deltakerne knytter også motivasjon og selv tillit til forståelse. Auerbach (1993) peker på at selvfølelsen blir lidende når man ikke anerkjenner deltakernes språk og erfaringer. Replikken

fra en deltaker: «Vi kan lære som vanlige folk», kan kanskje tas til inntekt for at hun nå føler en anerkjennelse hun ikke har følt tidligere.

Lærerne bekrefter også deltakernes ytringer, og bemerker at deltakerne har fått en annen adferd i klasserommet. De er tryggere, og ifølge lærerne har aktiviteten i klasserommet økt betraktelig. Deltakerne jobbet lenger med hver enkelt oppgave og brukte ofte pausene til skolerelaterte oppgaver og samtaler. Deltakerne var uredde og stilte spørsmål og ba om ytterligere forklaringer.

Språkhjelperne var også opptatt av å synliggjøre hvordan bruk av morsmålet i klasserommet skapte trygghet for deltakerne. «De er redde for å snakke feil. De vil så gjerne si og gjøre ting riktig», uttalte flere språkhjelpere. «De er redde for å dumme seg ut, men ikke for oss.», hevdet en av språkhjelperne videre. Nå forstår de, og de lærer, og ikke minst, de får mestringsfølelse.

Sosiale argumenter

Ytringer som har med samhandling mellom personer i klasserommet og synliggjøring av dialoger som foregår mellom partene, har vi karakterisert som sosiale argumenter. Deltakerne uttrykte blant annet dette om samarbeidet i klasserommet:

- Det at vi hjelper hverandre er positivt, en person kan noe, en annen kan noe annet, og slik hjelper vi hverandre.
- Bedre med to hoder enn ett. Vi diskuterer, vi snakker om ting, og språkhjelperne kan noe litt bedre enn meg.
- Språkhjelperne snakker ikke bare morsmålet, de bruker norsk også. Vi lærer norsk av dem også.

Deltakerne uttrykker at det å samtale på morsmålet med en som kan mer og har flere erfaringer enn dem selv, er læringsfremmende og nyttig. Deres uttalelser kan tyde på at dette er en læringsstrategi de er fortrolig med. Vi registrerte under observasjoner at av og til kunne disse samtalene være mellom deltakere, språkhjelper og norsklærer. Språkhjelperne spurte norsklærer om noe de var usikre på, og norsklærer redegjorde på norsk. Så forklarte språkhjelperne videre til deltakerne på en forståelig måte og trakk gjerne fram sammenligninger med egen kultur.

De to norsklærerne hevder at det er blitt etablert en kultur for å hjelpe hverandre i klassen. Dette beskriver de som en god holdning, det skaper god stemning i klasserommet og gir dermed et godt grunnlag for læring. Kanskje er dette svært naturlig for både kursdeltakerne og språkhjelperne, de har bare ikke hatt mulighet til å praktisere det.

Avslutning

Deltakernes beskrivelser av egne opplevelser med en tospråklig modell støtter langt på vei forskernes forklaring på hvorfor morsmålet er et effektivt og nødvendig redskap når de skal lære et nytt språk. Deltakerne er svært bevisst på at egen andrespråksbeherskelse ikke er god nok i en læringssituasjon. De argumenterer klart til støtte for fleksibel bruk av to språk i opplæringen. Dette kommer nok klarest fram i ytringer der de sammenligner opplæringssituasjon med språkhjelpere med tidligere undervisning uten morsmålsstøtte. De uttrykker seg svært emosjonelt og negativt om sin tidligere undervisningssituasjon, der de tydeligvis har forstått svært lite og følt mistrivsel. «Hele året var en hodepine», som en av dem uttrykker det.

Tradisjonen med monolingvale andrespråksklasserom har nok fungert bedre for skriftkyndige deltakere med god skolebakgrunn fordi de kan bruke sine språk fleksibelt i innlæringen ved å støtte seg på skriftlige kilder og finne forklaringer og oversettelser når de trenger det. Ofte har de også lært engelsk og har et fellesspråk som de kan kommunisere med medstudenter og norsklærere på. Deltakere med liten skolebakgrunn og få skrift-erfaringer, har ikke de samme mulighetene. For deltakere med liten skolebakgrunn kan det være spesielt viktig med en tospråklig undervisning som er uavhengig av deltakernes skriftkyndighet og eventuelt felles fremmedspråk. Prosjektet som dannet utgangspunkt for vår studie, er et eksempel på en slik tospråklig praksis. Studien viser at ved å bringe språkhjelpere med samme morsmål som deltakerne inn i klasserommet, har man endret deltakernes læringsbetingelser. Å legge til rette for fleksibel bruk av to språk, kan skje på ulike måter. For eksempel gjennom tospråklige lærere, språkhjelpere som i dette prosjektet, men også ved at deltakere i samme gruppe med samme morsmål, kan være stillas for hverandre.

LITTERATUR

- ANTÓN M. & F.J. DICAMILLA (1999). Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *The Modern Language Journal*, Vol. 83, No. 2.
- AUERBACH, E.R. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *Tesol Quarterly* Vol 27, No 1.
- COLLIER, V.P. & THOMAS W.P. (2002). Reforming education policies for English learners means better school for all. The State Education Standard, 3 (1), 30–36. Alexandria, VA National Association of State Boards of Education.
- CUMMINS, J. (2007). Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), 221–240.
- DYSTHE, O. (red) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- DÖRNYEI, Z. (2005): *The Psychology of the language learner*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- ELLIS, N. OG P. ROBINSON (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. London: Routledge.
- GARCIA, O. AND C. SYLVAN (2012): Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The modern Language Journal* 95. Iii.
- GARCIA, O. & L. WEI (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan UK.
- GARDENER, H. (2003). *Attitudes, Motivation and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates*, 123–163.
- HVENEKILDE, A.V. ALVER, E. BERGANDER, V. LAHAUG OG K. MIDTTUN (1996). *Alfa og Omega*. Oslo. Novus Forlag.
- KNOWLES, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Association Press.
- KVALE, S. OG S. BRINKMANN (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LEVINE, G.S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety. *Modern Language Journal* 87, 343–364.
- LÆREPLAN I NORSK OG SAMFUNNSFAG FOR VOKSNE INNVANDRERE (2013). www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/
- NEOMY S. AND G. WIGGLESWORTH (2003). Is There a Role for the Use of the L1 in an L2 Setting?, *Tesol Quarterly*, Vol. 37, No. 4.
- ORTEGA, L. (2009): *Understanding Second Language Acquisition*. London and New York: Routledge.
- SCOTT M. AND J. DE LA FUENTE (2008). What's the Problem? L2 Learners' Use of the L1 During Consciousness-Raising, Form-Focused Tasks. *The Modern Language Journal*, 92, 1, 100–113.
- VYGOTSKY (1978): *Mind and society*. Cambridge. Harvard University Press.



Vigdis Alver er førstelektor ved Høgskolen i Bergen og Høgskolen Stord/Haugesund, lærerutdanningen. Hun har mange års erfaring med undervisning av flerspråklige og har de siste 15 årene jobbet med norsk som andrespråk og lese- og skriveopplæring i høgskolesektoren. Hun har utgitt fagartikler og lærebøker innenfor emnet norsk som andrespråk.



Karen Margrete Dregelid har lang erfaring med undervisning i norsk som andrespråk for voksne innvandrere. De siste 15 årene har hun undervist i norsk for utenlandske studenter og ansatte ved Universitetet i Bergen. Hun har skrevet fagartikler og lærebøker innenfor norsk som andrespråk.

Om å forby lekser

En svensk far innklagde skolen fordi han mente at hjemmelekser ikke kunne forsvares ut fra forskning. Kommunen ble pålagt å utrede saken og gi faren et svar. Her gis en kort introduksjon til leksedebatten slik den har utspilt seg i Sverige. Deretter kommunens svar, som er en oversikt hva forskning faktisk sier om hva lekser betyr for elevers læring.

En liten introduksjon til Svensk leksedebatt

■ AV PETER WALL

Artikkelen er oversatt til norsk av Arne Solli

5. oktober 2013 mottok Skolinspektionen, tilsynsmyndigheten for den svenske skolen, en henvendelse. Avsender var en far med et barn som var elev i skolen i Karlstad kommune. Faren mente at barnets skole ikke hadde rett til å gi lekser. Han argumenterte med at ettersom den svenske skoleloven slår fast at undervisningen skal skje på «et vitenskapelig grunnlag» og med basis i «gjennomprøvd praksis», kan det ikke gis lekser. Forskere med John Hattie i spissen hadde påvist at lekser «generelt sett i veldig liten grad påvirker elevenes studieresultater», hevdet faren. Han mente også at forskning viser at lekser i stor grad fører til segregering og at de er «en stor kilde til konflikt i hjemmet».

Er det slik at de leksene elevene får i svensk skole, strider mot bedre vitende og at de gis uten at det finnes et vitenskapelig grunnlag for dem? Min

kollega Anna Karlefjård og jeg fikk i oppdrag av Barn- og ungdomsförvaltningen i Karlstad kommune å utrede om argumentene mot lekser er så sterke at lærerne bør frarådes å gi elevene lekser.

Lekser har de siste årene vært et hett debatttema i Sverige. Motstanderne engasjerer seg via sosiale medier med facebookgrupper som «Alle vi som hater lekser». De har innlegg i avisene og deltar i fjernsynsdebatter.

Leksenes forsvarere finnes også, som tidligere utdanningsminister Jan Björklund. Han er den som kanskje tydeligst har motsatt seg forslag om å avskaffe lekser. Björklund, og flere med ham, mener tvert om at svenske barn trenger mer lekser for å kunne hevde seg i den internasjonale kunnskapskonkurransen.

Lekser er i Sverige ikke nevnt i noen lovtekst og heller ikke i skolens styringsdokumenter. Dermed er det i praksis opp til hver enkelt lærer å avgjøre om elevene skal få lekser og på hvilken måte. De fleste politiske partiene mener også at det må være opp til den enkelte skole og til lærerne å avgjøre i spørsmålet om lekser. Enkelte lokalpolitikere på venstresiden har imidlertid nylig tatt til orde for lekseforbud i sine kommuner, og det finnes skoler som har erklært seg «leksefrie».

Det er lett å se at spørsmålet om lekser eller ei vekker sterke følelser. Alle har sine minner og erfaringer fra unge år,



Foto: david_franklin/fotolia.com

og spørsmålet formuleres oftest som et ja–nei-spørsmål, hvilket er medievennlig.

Leksenes forsvarere later ofte til å ta utgangspunkt i forskjellige studier som viser at elevenes kunnskapsnivå er synkende. Forsvarerne mener derfor at lekser må til for at elevene ikke skal bli hengende stadig lenger bak.

Leksemotstanderne argumenterer gjerne med at lekser er ineffektive med hensyn til læring, og at leksene forårsaker økende segregasjon ved at elever med velutdannede foreldre får god leksehjelp, i motsetning til elever med ikke så velutdannede foreldre. Dette siste argumentet er kanskje det som ser ut til å oppnå størst aksept hos skolemyndighetene og hos politikerne. Skolverket, som er forvaltningsmyndigheten for skolen i Sverige, har flere ganger uttalt seg om likeverdighetsproblematikken.

Skolverket ga i 2014 ut dokumentet «Läxor i praktiken». Her påpekes det blant annet at lekser bør konstrueres på en måte som gjør at elevene kan klare dem uten kvalifisert støtte hjemmefra. Mange skoler tilbyr også leksehjelp, en annen måte å håndtere likeverdighetsproblematikken på. Leksehjelpen, som ikke finnes på timeplanen, men som oftest skjer på skolen og i tilknytning til skoledagen, innebærer at elevene får hjelp med leksene av voksne.

Skolverket har imidlertid ikke støttet den oppfatning at lekser er uten verdi for elevers læring.

Det bør også nevnes at den oppfatning at lekser er både ineffektive og urettferdige, egentlig er litt selvmotsigende. Det kan jo ikke være slik at elever ikke lærer noe av å gjøre lekser, samtidig som det dessuten er urettferdig at noen får mer utbytte av å gjøre lekser enn hva andre får.

Hvordan gikk det med farens henvendelse? En uke etter at den hadde kommet Skolinspektionen i hende, ble den sendt tilbake til kommunen med den begrunnelse at det er kommunens ansvar å sørge for at elevenes skolegang skjer i henhold til gjeldende bestemmelser. Kommunen ble pålagt selv å utrede saken, finne en eventuell løsning, og deretter ta kontakt med den som hadde kommet med henvendelsen.

Det følgende er kommunens svar på spørsmålene i henvendelsen. Som leserne av denne teksten har forstått, er vår konklusjon at forskningen ikke gir noe entydig svar på spørsmålet om lekser er nyttige eller unyttige. Leksespørsmålet er for stort til å reduseres til et ja–nei-spørsmål. Lærere som gir lekser, kan imidlertid ha nytte av forskningsresultater når de reflekterer rundt hensikten med lekser og hvordan de bør utformes.

Lekser – en forskningsoversikt

■ AV PETER WALL OG ANNA KARLEFJÄRD

Artikkelen er oversatt til norsk av Arne Solli

Vi vil her først og fremst se på hva forskning sier om hva lekser betyr for elevers læring. I tillegg vil vi diskutere hva vi kan utlede av noen andre forskningsresultater hva angår effekten av lekser. Denne oversikten pretenderer ikke å være altomfattende, den tar utgangspunkt i noen av de forskerne og forskningsresultatene som har tiltrukket seg mest oppmerksomhet innenfor området lekseforskning. I en oversikt der vi diskuterer resultatene av ulike studier ut fra sammenhengen mellom to variabler, kan det være greit å være oppmerksom på at ulike

studier kan ha definert variablene ulikt.

En vanlig definisjon av *lekse* er: En oppgave som elevene gjør hjemme, eller ikke arbeider med i skoletiden.¹

Internasjonalt henvises det ofte til Harris Coopers klassiske definisjon fra 1989, som forklarer lekser som oppgaver «assigned to students by schoolteachers that are meant to be carried out during non-school hours».² Merk at definisjonene utelukker arbeid som utføres på skolen, for eksempel i undervisningsfrie timer mellom

undervisningstimer. De utelukker også oppgaver som utføres hjemme, men som springer ut av andre aktiviteter, for eksempel pianotimer.

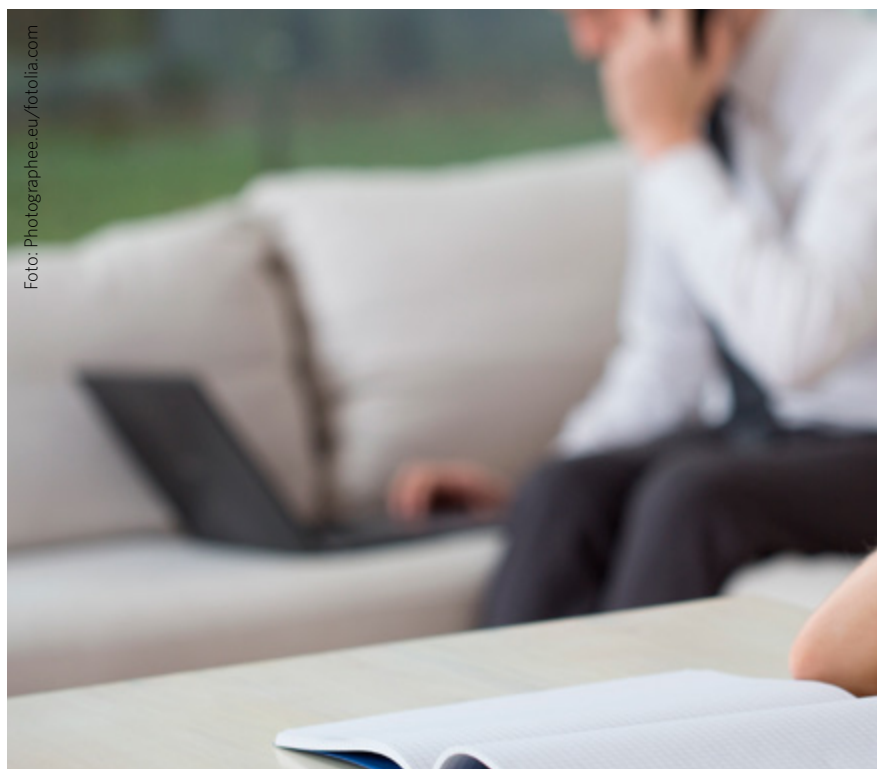
Hva som menes med læring, er kanskje mer problematisk enn begrepet lekse. Ifølge Kohn er læring i en stor del av lekseforskningen egentlig prestasjoner (eng.: achievements). En prestasjon kan måles på tre forskjellige måter: Elevens resultat på standardiserte prøver eller tester, elevens resultat på prøver/tester som er utformet av samme lærer som har gitt eleven lekser, samt karakterer satt av samme lærer som har gitt eleven lekser. Den vanligste måten å måle en prestasjon på er likevel å ta utgangspunkt i leksemengden i forhold til elevens resultat på standardiserte tester/prøver.³

Leksenes betydning for elevers læring

Når forskere måler leksenens betydning for elevers læring, kan mange faktorer spille inn. Hvilket fag har eleven fått lekse i? Hvor gammel er eleven? Hvordan er leksen utformet? Og så videre. Også studienes metodiske utforming spiller en rolle for konklusjonene vi kan trekke av dem.⁴

Hattie har gjort en sammenstilling av fem metaanalyser av lekseffekt. I sammenstillingen kommer han fram til tallverdien 0,29. Denne tallverdien er den gjennomsnittlige verdien av lekser ifølge det målet for effekt som Hattie har valgt. Med dette menes at elever som gjør lekser, forbedrer resultatene sine med et gjennomsnittlig standardavvik på 0,29 sammenlignet med elever som ikke gjør lekser; alternativt sammenlignet med de lekseglørende elevenes resultater i tiden før de begynte å gjøre lekser.⁵

Hattie diskuterer blant annet lekser i boken «Synlig læring – for lærere», og i boken konstaterer han at sammenhengen mellom leksegjøring og elevprestasjoner indikerer at det å gjøre lekser fremmer læring. En effekt på 0,29 tilsvarer 15 prosent økning i studieprogresjonen, sammenlignet med når elevene ikke gjør lekser.⁶ Hattie presiserer imidlertid at nesten alle former for innsats i forbindelse med læring medfører økt læring, og derfor vil han ikke sette verdien til null for noen form for innsats. Hattie mener i stedet at knekkpunktet for at en innsatsfaktor for læring skal kunne kalles god, ligger på 0,40. Denne tallverdien er da også gjennomsnittseffekten for alle former for innsats som



Hattie benytter seg av i sin studie. Vurdert ut fra knekkpunktet 0,40 kan gjennomsnittseffekten av lekser for elevenes læring sies å være forholdsvis lav. Hattie poengterer imidlertid at dette knekkpunktet ikke skal brukes i forbindelse med beslutninger, men heller for å innlede til diskusjoner.⁷

Det kan således være mer regningssvarende å bruke små ressurser på å oppnå beskjeden effekt, enn å bruke meget store ressurser for å oppnå en høyere effekt.⁸

Flertallet av studier konkluderer med at effekten av lekser varierer ut fra elevenes alder og ut fra hvilke fag det gjelder. Generelt sett later yngre elever til å ha mindre utbytte av lekser enn hva eldre elever har. Hattie mener også at lekser er viktigere i fag som NO⁹ og SO¹⁰ enn i matematikk.¹¹ Her skal tillegges at andre studier med annen design konkluderer annerledes når det gjelder lekseffekt for forskjellige fag (se Cooper 2001). Også andre faktorer kan være viktige for læringseffekten av lekser. Det kan hende at enklere lekseoppgaver er å foretrekke framfor mer kompliserte, og dessuten er det viktig at elevene får oppfølging i tilknytning til leksene.¹²

Hovedbudskapet til skoler og lærere bør derfor være å reflektere nøye over hvordan lekser



Lekser

Forskningen gir flere svar når det gjelder effekten av lekser. Noen studier tyder på at elevene lærer av å gjøre lekser, andre studier drar dette i tvil. Uenigheten kan springe ut av ulike syn på metodebruk, men det kan også råde uenighet om hvilke andre faktorer som bør vektlegges i konklusjonene – altså i tillegg til elevenes resultatforbedringer. Ut fra forskningen kan likevel følgende generelle anbefaling gis: Lærere bør tenke gjennom og reflektere over hvordan lekser bør brukes på skolen.

Viktige spørsmål man bør søke svar på, er:

- Hvorfor har vi lekser? (Hva er hovedformålet?)
- Hvordan ser leksemengden ut? (Får elevene mange eller få lekser, korte eller lange lekser? Får de lekser i forskjellige fag samtidig?)
- Hvilke forutsetninger har elevene til å gjøre leksene? (Må foreldrene hjelpe dem?)
- Hvordan utformes leksene? (Dreier det seg om repetisjon, eller er det innlæring av ny kunnskap? Hvordan introduseres leksen, og hvordan følges den opp?)

utformes og brukes, ettersom læringseffekten av en gjennomsnittlig lekse ikke er så god som vi gjerne håper.¹³

En av de få svenske effektstudiene av lekser betydning for elevers kunnskapstilegnelse er utført av Jan-Eric Gustafsson, professor i pedagogikk ved Göteborgs Universitet. Gustafsson mener at mye lekseforskning er befyngt med en systematisk feil, i og med at sammenhengen mellom leksemengde og elevresultat ofte granskes på individnivå. Elever som sliter med et fag, får ofte mer lekser i faget for at de skal henge med. I tillegg kan de samme elevene ofte trenge mer tid til å løse oppgavene, og dermed framkommer det i studiene en negativ sammenheng mellom tid brukt til å gjøre lekser og resultatene.¹⁴ Også Cooper og Kohn påpeker, på grunnlag av amerikansk forskning, at flere studier lider under et metodeproblem når man diskuterer sammenhengen mellom tid brukt på lekser og resultatene fra kunnskapstester. Man kan ut fra studiene ikke si noe om hva som er årsak til hva, og man kan ikke utelukke at en tredje bakenforliggende faktor kan forklare de sammenhengene som studiene påviser.¹⁵

Gustafsson har undersøkt sammenhengen mellom tid brukt på lekser og matematikkresultater

det er en tydelig sammenheng mellom tid brukt på matematikklekser og ervervede matematikk-kunnskaper.

Gustafsson mener at den negative sammenhengen som av og til framkommer fordi elever som ligger etter får mer lekser for å bli à jour, forsvinner dersom man sammenligner gjennomsnittlig tidsbruk per elev på klassenivå og prøveresultater. Gustafsson hevder dermed, ut fra sin studie, at lekser gir bedre resultater, i det minste i matematikk for elever på 8. trinn.

Så langt kan vi oppsummere at sammenhengen mellom tid brukt til lekser og læring som følge av denne tidsbruken er kompleks, og at forskningen på området ikke gir entydige svar. Mange forskere hevder at lekser gir positiv effekt, mange andre hevder at effekten er svak eller ikke-eksisterende. Disse siste mener at de målte effektene heller kan skyldes andre faktorer enn det studiene har hatt som formål å måle.

Andre effekter av lekser

I tillegg til at lekser kan ha betydning for elevenes resultater, vises det til en del andre positive og negative effekter av lekser. Flere av disse studiene

tar utgangspunkt i forskjellige oppfatninger av hva lekser er, oppfatninger som springer ut av forskjellige interesser. Positive effekter er at elevene oppøver større evne til studieplanlegging, samt at foreldrene får et bedre grunnlag for å mene noe om hva elevene arbeider med på skolen. Negative effekter kan for eksempel være at leksene stjeler tid fra andre aktiviteter, og at de skaper større forskjeller mellom elevgrupper.¹⁶

Westlund diskuterer ut fra ulike studier lignende effekter. Westlund konstaterer at lærere og voksne mener at lekser styrker elevenes evne til planlegging, gjør dem mer interesserte i skolearbeidet og fremmer samværet mellom foreldre og barn. Derimot viser det seg at de yngre barna ikke ser sammenhengen mellom lekser og det å ta ansvar, og at de opplever at leksene tar tid fra annet som barna heller vil gjøre. Westlund refererer til Wartons forskning, som konkluderer med at elevene må gis muligheten til å forstå hensikten med lekser.¹⁷

Det kan legges til at sosiologiforskere mener at det barn og foreldre-samværet som nevnes ovenfor, også kan ha sine problematiske sider.

Lucas Gottzén fra Linköpings universitet sier i sin studie at leksetiden kan påvirke familiesituasjoner på måter som ikke oppfattes positivt, ettersom leksene krever mye tid og kan føre til en god del diskusjon.¹⁸

Harris Cooper regnes ofte som den store autoriteten innen lekseforskning. Det er ham både Hattie og Westlund gjerne refererer til. Coopers syn er at lekseeffektmåling er komplekst. Leksers betydning kan måles ut fra en mengde (for)mål: Hva betyr lekser for elevenes læring? Hva betyr lekser for elevenes holdninger til skolen? Hva betyr lekser for foreldrenes mulighet til innsyn i elevenes skolearbeid?

I boken «The Battle over Homework» tar Cooper sikte på å gi et nyansert bilde av den samlede lekseforskningen. Han forsøker å diskutere hvilke holdninger vi bør ha til lekser, ut fra de studiene som finnes. Hans konklusjon er at ettersom lekser, sammenlignet med andre innsatsfaktorer, fungerer kostnadseffektivt, bør lekser brukes, men på en gjennomtenkt måte. Han mener skolen bør ha en skriftlig formulert leksepolitikk og at lekser bør ha forskjellige formål for ulike alderstrinn.

Mens Westlund og Kohn sier nei til lekser til de yngste barna, mener Cooper at de bør få lekser for å kunne tilegne seg gode studievaner. Leksenes formål skal være å styrke basisferdighetene, og flere korte lekser er bedre enn en og annen lang lekse.

For eldre elever skal leksenes formål først og fremst være å gjøre det lettere for elevene å tilegne seg kunnskaper i de forskjellige fagene.¹⁹ Lærere og foreldre bør samtale seg imellom om hvilken rolle foreldrene bør innta i elevenes arbeid med lekser. Generelt sett foreslår Cooper at foreldrene bør være mer aktive jo yngre barnet er, for så å trappe ned innsatsen etter hvert som barnet blir eldre og må forutsettes å ta mer ansvar selv. Læreren bør imidlertid ikke bare skjele til barnas alder, hun må også forsøke å vurdere hvilke muligheter den enkelte elev har for å få hjelp til leksene.²⁰

Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Vi kan slå fast at forskningen ikke gir oss entydige svar på i hvilken grad lekser påvirker barns læring. Det finnes studier som hevder at lekser i liten grad hjelper elevene til å lære, og det finnes studier som hevder det motsatte.

Konklusjonen må bli at spørsmålet om lekser er komplekst, og at hver enkelt skole anbefales å diskutere faglig-profesjonelt i hvilken grad elevene skal få lekser, hvordan leksene skal være utformet, og hvilke forutsetninger hver enkelt elev har for å gjennomføre arbeidet med lekser. Skolene må ta tak i den forskningen som er tilgjengelig på området.

Nedenfor har vi ført opp noen punkter som ifølge forskningen bør iakttas når elevene får lekser.²¹ Vi understreker at listen ikke skal oppfattes som en anbefaling av lekser, men at de ulike punktene heller skal sees som et grunnlag for en faglig-profesjonell diskusjon om leksebruk.

- **Hvorfor lekser?** Når læreren gir elevene lekser, må læreren omhyggelig forklare hensikten med leksen, og også redegjøre for hvorfor leksen er viktig for faget.
- **Hvor mye lekser?** Leksemengden må vurderes ut fra elevenes alder og ut fra om de for øvrig har forutsetninger for å løse oppgavene. Yngre barn bør få flere korte lekser heller enn en og annen lang. Også for eldre elever kan

det være hensiktsmessig å spre oppgavene fremfor at alt skal gjøres på en og samme dag. Når elevene har flere lærere i forskjellige fag, bør lærerne samarbeide slik at leksemengden spres over flere dager.

- **Hvordan bør leksene utformes?** Elevene skal helst ikke presenteres for helt nye og komplekse spørsmål og problemstillinger gjennom lekser. Lekser gis for at elevene skal kunne fordype seg i kunnskaper og ferdigheter som de har fått gjennomgått på forhånd. Det kan heller ikke forventes at foreldrene skal kunne fungere som en slags instruktører i forbindelse med hjemmearbeidet, foreldrenes oppgave er heller å skape et godt hjemmemiljø som legger til rette for at elevene skal kunne arbeide med leksene. Leksen må være tilpasset den enkelte elevs individuelle kunnskapsnivå, slik at eleven klarer å gjennomføre den. Læreren må også se til at oppgavene er tydelig formulert, eleven skal ikke være i tvil om hva som skal gjøres og hvordan hjemmearbeidet skal dokumenteres. Det er selvsagt en klar fordel dersom eleven opplever lekseoppgavene som interessante, og at eleven «eier leksen», det vil si har visse valgmuligheter innenfor de rammene leksen setter. Dersom leksens formål er lesetrening, bør eleven kanskje kunne få velge hva han eller hun vil lese. Læreren bør også iaktta muligheten for at oppgavene kan relateres til elevens egne erfaringer. Deretter er det viktig at læreren følger opp leksen ved å gi elevene konkrete tilbakemeldinger, eller at læreren bruker den informasjonen hun får fra elevenes oppgaveløsninger i hjemmearbeidet til å utvikle sin egen undervisning.

NOTER

- 1 Westlund, I. (2007)
- 2 Cooper, H. (1989)
- 3 Kohn (2006:4ff)
- 4 Se f.eks. Cooper 2001 og Hattie 2009, og Westlund 2004:35
- 5 Hattie 2009:234
- 6 Hattie 2012:28
- 7 Hattie 2012:33
- 8 Hattie 2012:28-30
- 9 NO: Naturorienterende ämnen: biologi, fysikk og kjemi. Red.
- 10 SO: Samhällsorienterende ämnen: historie, religionskunnskap, samfunnskunnskap og geografi. Red.
- 11 Effekten for engelskfaget ligger et sted midt imellom, mener Hattie, men da må vi være oppmerksomme på

at engelsk er morsmålet for flertallet av de elevene som inngår i studiene, og at faget mer er å sammenligne med faget svensk for svenske elever.

- 12 Hattie 2009:235
- 13 Hattie 2012:30
- 14 Se Gustafsson (2013) og intervju med Gustafsson i Sundén Jelminis artikkel i Svenska Dagbladet 16. oktober 2013.
- 15 Se Cooper 2001 og Kohn 2006.
- 16 Cooper 2001:7
- 17 Westlund 2004:39
- 18 Se f.eks. Gottzén 2010
- 19 Cooper 2001, 64ff
- 20 Cooper 2001:49
- 21 Spørsmålene og anbefalingene er basert på Coopers (2001) og Vatterotts (2008) råd.

LITTERATUR

- COOPER, H. (2001). *The Battle Over Homework: Common ground for Administrators, Teachers and Parents*. Corwin Press, Inc. Thousand Oaks, California, USA.
- GOTTZÉN, L. (2010). Engagerat föräldraskap som norm och praktik. *Sociologi i dag* 40(1/2): 78–98.
- GUSTAFSSON, J.-E. (2013) Causal inference in educational effectiveness research: a comparison of three methods to investigate effects of homework on student achievement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*. Volym 24.
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routledge. New York.
- HATTIE, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Natur & kultur. Stockholm.
- KOHN, A. (2006). Does Homework Improve Learning, I: Kohn, Alfie (2006) *The Homework Myth*. Da Capo Press. Cambridge, Massachusetts, USA.
- SUNDÉN JELMINI, M. (2013) *Skolforskare tror på mer tid till läxor*. Svenska Dagbladet 2013-10-26.
- VATTEROTT, C. (2008) *What Is Effective Homework?* <http://homeworklady.com/downloads/published-articles.html>
- WESTLUND, I. (2004). *Läxberättelser – läxor som tid och uppgift*. Institutionen för beteendevetenskap. Linköpings universitet. sid 9 (9)
- WESTLUND, I. (2007). *Läxan en svårfångad företeelse*, I: K. Granström (Red). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Myndigheten för skolutveckling. Lenanders grafiska AB, Kalmar.



Peter Wall har fullført forskerskole og arbeider deltid i Karlstad kommune, samtidig som han er doktorgradsstipendiat i pedagogisk arbeid ved Karlstad universitet. Han har tidligere arbeidet ved Karlstad kommunes Barn- og ungdomsförvaltning samt utført oppgaver for Skolverket, skrevet rapporter for Karlstad universitet, osv.
e-post: peter.wall@karlstad.se



Anna Karlefjård har fullført forskerskole og arbeider deltid i Jönköping kommune samtidig som hun er doktorgradsstipendiat i pedagogisk arbeid ved Karlstad universitet. Hun har tidligere arbeidet ved Karlstad kommunes Barn- og ungdomsförvaltning samt utført oppgaver for Skolverket, skrevet rapporter for Karlstad universitet, osv.
e-post: anna.karlefjard@jonkoping.se

Leksedebatten og utfordringene

■ AV ODD VALDERMO

Gode lekseopplegg krever mye av lærerne både til planlegging og oppfølging. Et alternativ til dagens praksis kan være å begrense lekser til enkelte dager for å oppnå mer effektiv utnyttelse av skoledagen.

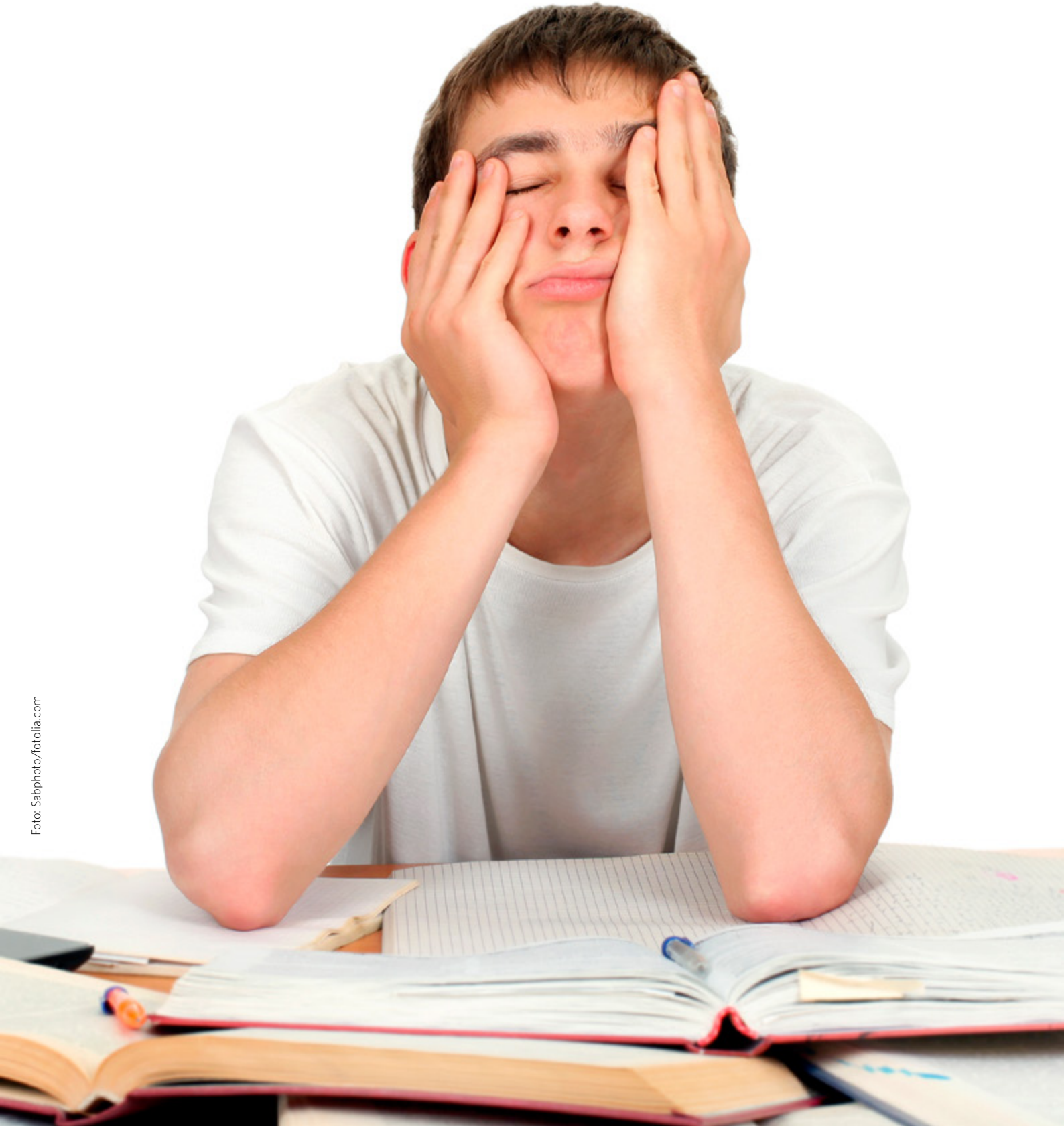
Leksedebatt i media er et sikkert høsttegn, også i 2015. Et søk i databasen Atekst viste over 200 relevante treff på «lekse» fra 1. oktober til 12. desember, mens søk på «leksefri skole» ga 90 treff. Det meste er skrevet av politikere, redaktører, journalister (intervju), foreldre, elever, statistikere og lærere. En lærer/far med begrenset tro på hjemmelekser skriver hvordan man klarte å forhindre at datteren i 8. droppet ut på grunn av lekseangst². Dette besvarte kunnskapsministeren i aviser over det ganske land³ og anbefalte hjemmelekser, med noen viktige forbehold. Leksedebattene viser så sterkt engasjement at saken sikkert tas opp på skolene.

I denne artikkelen som handler om norsk skole, vil lekse bety *pålagt hjemmearbeid utført etter ordinær skoletid*. I media og i fagartikler kan lekse ha annen betydning. Jeg vil ikke her argumentere for leksefri skole, men for å redusere omfang av lekser ved gjerrig bruk av skoletiden, mer bevissthet på hensikt og mål for leksene, og fokus på motivasjon og oppfølging.

Hørt i minibankkø bak tre vgs-elever på 90-tallet: Nr. 3 til nr. 1 i køa: *Har du gjort innføringa i matte?* Nr. 1: *Nei, ho Sigrid gjør den.* Nr. 3 til nr. 2: *Har du gjort den?* Nr. 2: *Ho Sigrid gjør mi å.* Nr. 3: *Æ ska' spørre ho Sigrid.* Ei leksehistorie der læreren har svak kontroll, og læringsutbyttet er variert.

Leksedebatten i aviser

De fleste innleggene i aviser sikter trolig mot trinn 1–7. Overordnede tema er lekse kontra leksefri, og hvordan lekser bidrar til urett. Underpunkter er hva elevene lærer av sitt hjemmearbeid, om elevene vil lære mindre uten lekser, hva hjemmelekser skal handle om, om muligheter for leksehjelp hjemme, at lekser skaper angst og skader livskvaliteten for familier, hvem som bestemmer at det skal være lekser. Elevers fritid og fritidsaktiviteter er også tema. Jeg fant ingen som tok for seg problemet med overlastede læreplaner fra 8. trinn.



Lekser er ikke lovpålagt, ikke nedfelt i læreplan eller forskrift. Utdanningsdirektoratet opplyser⁴ at det er skolen som avgjør lekse spørsmål, noe som gjerne betyr lærer eller team. Men dette er bare den formelle siden av saken.

Lekser er kultur, og kultur lever videre. Uheldigvis for lekser gjelder det også de dårlige. Skal du endre noe i praktisk pedagogikk, må du begrunne det. Det trenger du ikke om du gjør som før. Det er altså enklast å fortsette med det gamle. Og «bak neste sving» lurer offentliggjøring av resultater fra nasjonale prøver og internasjonale studier (PISA/TIMSS) og skremmer til fortsatt lekse, også der lærer tviler på verdien av dem.

Enkelte skoler i Norge har sløffet hjemmelekser i mange år og hevder at læringsresultatene er like gode fordi motivasjonen for skolearbeidet blir bedre. Dette er troverdig ut fra mine erfaringer i egen undervisning og med PPU-studenter, men dokumentasjonen er for svak.⁵

To PPU-studenter (2002) lovte elevene leksefritt naturfag i sin praksisperiode. Det ble avtalt hva som måtte gjøres i perioden, og satt i gang. Siste dagen kom to elever og fortalte at de aldri hadde gjort så mye hjemmearbeid før. De måtte jo bli ferdig!

Kampen om fritida

Mot slutten av barnetrinnet øker mange elevers fritidsaktiviteter. Leksene får hardere konkurranse, og motivasjonen for lekser svekkes. Håvard Tjora, kjent pedagog fra media, skriver i et innlegg at barn må få mer å gjøre hjemme, og setter dette opp mot lekser⁶. Dette er et viktig poeng. Mange unge slipper unna ansvar hjemme ved å skyldes på lekser, og mister viktig ansvarstrening og utvikling.

Lekser som tema i lærerutdanning

Det blir stadig trukket fram at skolen skal være forskningsbasert, både av skoleforskere og politisk ledelse. Men er det virkelig mulig å være forskningsbasert med grunnlag i norsk skoleforskning? Forskningsresultater går i ulike retninger, og «Forskning viser ...» er en slenger i mange

sammenhenger, også i skolediskusjoner. Selv Utdanningsdirektoratet har formidlet misvisende forskningsresultater på sin hjemmeside, blant annet TIMSS' forskning på læringstrykk⁷ og lekser (jf. sluttnote 11). Forventningene til forskningsresultater virker for høye, og selv «tunge» studier som PISA og TIMSS har bidratt lite for å forstå elevers læringsatferd tross forskning gjennom mer enn en halv generasjon⁸. Her er noen av utfordringene for lekseforskning: Elevenes alder, elevforutsetninger, hjemmeforhold, leksekvalitet og sammenheng til undervisning, motivasjon, læringsutbytte, oppfølging, elevenes fritidsaktiviteter og forpliktelser hjemme, fag og tema, omfang av lekser, arbeidsdagens lengde, bruk av ukeplaner, elevers utnytting av skoletiden, m.m. Ikke rart at lærerutdanningene kvier seg for å ta opp lekser i undervisningen. En henvendelse til nettverket for matematikk- og naturfaglærere i lærerutdanningene ga ett svar om lekseforskning ved egen institusjon⁹, ingen svar på om lekse var tema i undervisningen. Pensumlitteraturen i pedagogiske fag peker samme vei og tyder på at lærerutdanningene er uengasjert i lekse spørsmål.

Lekseforskningen

Jeg vil først trekke fram to debattinnlegg som begge involverer sentrale skoleledere på nasjonalt nivå, og stiller spørsmål ved om argumentasjonen er forskningsbasert.

Det første er et klipp fra det nevnte innlegget til kunnskapsministeren (jf. sluttnote 3) der han blant annet skriver: «Det er godt dokumentert at foreldre som støtter barna på en god måte, og som samarbeider godt med skolen, har barn som presterer bedre både faglig og sosialt.»

Hvor er det dokumentert? Sitatet kan leses som en sterk kritikk av foreldre til barn som sliter på skolen. Har vi her en akademisk vandrehistorie som er gjentatt og gjentatt til alle tror det er sant? Det kunne stå: «Det er godt dokumentert at når barna presterer godt faglig og sosialt, støtter foreldrene dem på en god måte og samarbeider godt med skolen.» Det har en helt annen betydning. Det fins andre mulige tolkninger.¹⁰

I et intervju med Forskning.no¹¹ uttaler leder av utdanningskomiteen på Stortinget at leksefri er en

«bjørnetjeneste med tanke på det arbeidslivet de [elevene] vil møte». Har lederen dokumentasjon for dette? Han stempler jo lærere i leksefri skole som ansvarsløse selv om de følger læreplan og forskrifter. Mange har blitt topp dyktige arbeidstakere på tross av leksene, eller uten å gjøre særlig hjemmearbeid.

Det meste av lekseforskning har i praksis dreid seg om statistikk. Det er laget mange leksestatistikker, basert på usikre data fra spørreskjema. Kategorier som antall timer leksearbeid per uke sier lite om læringsutbytte. Heller ikke andre kvantitative kategorier er til særlig hjelp så lenge spørsmål om kvalitet er mer avgjørende enn kvantitet. En oppsummering av lekseforskning kan være at læringsutbyttet generelt er svakere enn det mange tror, elevenes motivasjon svekkes på høyere klassetrinn, og tilpasning og oppfølging skulle vært bedre. Det er også et spørsmål om hvilken type kunnskap man oppnår gjennom hjemmelekser. TIMSS bruker bare kvantitative data.¹² Fra resultater av leksestudier i 2vg, i elevers *selvvalgte* (!) fag, anbefaler man mer lekser for *hele* skoleverket! Det kan ikke kalles forskning. Min viktigste kritikk av lekseforskningen er, i tillegg til de ensidig kvantitative betraktningmåtene, at lekser ikke kan studeres uten i samspill med undervisning. Derfor er det lærerne selv som best kan finne ut av leksenens effekt ved selv å utforske og følge opp lekser, gjerne ved å gjennomføre forsøk og utviklingsarbeid på leksene i egne klasser ut fra gitte kriterier. Om det stemmer at leksepraksisen er svak, kan endringer lett gi forbedringer. Skoleledelse bør bidra med ressurser til støtte for slikt arbeid.

Det fins også noen rapporter om leksehjelp, og noen om omorganisering av skoledagen som kan være relevante. Leksehjelp av ulike slag kan nok bidra til at leksene blir gjort, men har vist begrenset læringseffekt, særlig for dem som trenger det mest. Kari Mogstad, erfaren lærer og leksehjelper, skriver en meget god artikkel i Utdanning 3/14 om å være leksehjelper. Det fins også arbeid med integrerte ukeplaner og læringsstrategier der leksearbeid synes å lykkes¹³.

Hjemmelekser og arbeid i skoletiden

«Odin», elev i 2vg med bl.a. matte, kjemi og kinesisk, sier han hadde mer lekser på barnetrinnet enn nå. På barnetrinnet *måtte* ukeplanen gjøres hjemme. Senere fikk han utnytte skoletida bedre, og har stort sett hjemmelekser bare til prøver. Denne skolen har en fagdag per uke der elevene kan jobbe friere, men med faglærer til stede, noe som fungerer godt.

Teksten over er basert på samtale med Odin høsten 2015. For 15 år siden gikk jeg ut mot «lekse skolen» i media¹⁴ på grunnlag av utallige observasjoner som viste at mye av det som ble sendt hjem som lekser, kunne vært gjort i skoletiden. Det er mange tidstyver i skolen, på alle trinn, og noe tidstap må det være. Men det er tid å hente ved å være gjerrig på den. Som eksempel *skrives* det for mye i matematikk der muntlige, korte smågruppeaktiviteter kan gi raskere og bedre læring. Og om elevene lærer gangetabellen utenat, slipper de å sitte i årevis å telle til 6 x 6 (om ikke kalkulator alltid er tillatt). Med litt fantasi finner man mange kortvarige, avgrensede og læringsfokuserende aktiviteter som er morsommere å øve sammen i små grupper, enn alene hjemme.

Motivert av redusert hjemmearbeid kan elevene *trenes opp* til å få unna mer av sitt læringsarbeid i ordinær skoletid, som Odin. Samtale høsten 2015 med en av Odins lærere, Vibeke (matte), bekrefter stor bevissthet på å bruke korte gjennomganger for «ikke å stjele arbeidstid» fra elevene, gi nødvendig hjelp i skoletiden og unngå opphoping av læringsfrustrasjoner.

Bedre utnytting av skoletiden er nok mindre arbeidskrevende for læreren enn å lage faglig gode hjemmeoppgaver for alle elevene og følge dem opp. Jeg vil tro at bedre innsats i arbeidstiden er i arbeidslivets interesse, skaper gode arbeidsvaner. Noe av siktemålet er en skole der innsatsen i skoletiden, etter forutsetninger, reduserer hjemmearbeid, gir noen leksefrie dager og færre leksefag til daglig. Færre leksefag gir lettere skolesekk, mindre bokslitasje, mindre fravær, mindre mas hjemme og øker motivasjonen for lekser.

Men leksekravene er nok av ulike grunner

meget forskjellige for ulike skoler og mellom lærere på samme skole.

Oppfølging – mer enn å sjekke

Oppfølging er noe annet og *mye* mer enn å sjekke om lekser er gjort. Elevene forventer og har krav på oppfølging av de leksene de får. Dårlig oppfølging av lekser betyr mindre motivasjon etter hvert. Men oppfølging gir ingen rett til å henge ut elever som ikke er i stand til å gjøre leksene de er pålagt. Hjemmelekser må generelt være slik at *alle elevene kan* gjøre dem *selv*, uten foreldres hjelp. Det skal holde at foreldrene viser interesse for det barna gjør og lar barna ha den faglige føringen.

Elever flest trenger hjelp med å se hva de har lært av leksene og av oppgaver for øvrig. «Hva jeg har lært av oppgaven? Jeg har jo gjort den!» svarte en overrasket elev i et prosjekt med fokus på dette. Oppfølgingen skal bevisstgjøre elevene på hva de har lært eller ikke har lært, og læreren på hvordan leksene har virket som motivasjon og læring, og være grunnlag for videre arbeid. Oppfølging av lekse i norsk skole får heller dårlige attester fra forskerhold. Om det er rett, er det grunn til å trappe ned omfanget. Ukeplaner på høyere skoletrinn kan være et hinder for å synkronisere skolearbeid og lekser, og oppfølging.

Når prøvene setter inn

Jeg husker ennå, etter 25 år, hvor flott det var å være lærer i videregående skole fra skolestart til langt ut i september. Men så begynte prøvene, og for hver prøve måtte alt annet hjemmearbeid vike. Om jeg kunne ønske bare én endring fra 8. klasse og oppover, så skulle kun heldagsprøvene være varslet på forhånd. En forutsetning er at hjelpemidler tillates i en eller annen form (åpen-bok). Åpen-bok-vurdering er egentlig ikke noe annet enn å vurdere det arbeidet elevene gjør i timene, der og da, med hjelpemidler. Puggingen til varslede prøver uten hjelpemidler fokuserer ensidig på faktakunnskaper med heller kort levetid, og bidrar til unødig angst for mange elever.

Hvordan møte utfordringene fra leksedebattene i media? Lekserepertoar

En skole med samme læringsmål for alle og samme

krav ved karaktersetting, må bli urettferdig, og leksebruk støtter opp under denne uretten. På den andre siden er det ikke lett å se hvordan skolen kan utjevne ulikheter selv uten lekser. Jeg har her argumentert for å begrense pålagte hjemmelekser gjennom bedre utnytting av skoletiden. Lærerne må selv ta føringen for å kartlegge hvordan leksene fungerer. Når skolen praktiserer hjemmelekser, må både lærere og foreldre være positive til dem, ellers kan motivasjonen hos elevene svekkes.

Lærerne kan trenge en idébank om lekser for ulike klassetrinn. Det er kanskje en oppgave for Utdanningsdirektoratet å organisere utviklingen av en slik idébank med inspirerende eksempler, som kan være viktig for bedre lekser i fremtiden.

Omvendt undervisning er ett eksempel på lekse som har slått godt an de siste årene, selv om det langt fra er noe nytt. Som lekse lar man elevene forberede seg (forkantlese) hjemme til undervisning neste dag, noe som kan brukes i alle fag. Skal dette fungere, må elevene ha utført det som er forventet gjort hjemme¹⁵.

Omvendt undervisning uten lekse kan starte timen med 5–10 min der elevene med noen føringer forbereder påfølgende undervisning. Da er alle *noe* forberedt. En form for omvendt undervisning med videoklipp av tema i læreboka (flipped classroom) har blitt populær de siste årene, først i vgs., nå også på ungdomstrinn og universitet, og mest i matematikk så langt. Det fins mange presentasjoner på Internett og det meldes om økt læringsutbytte¹⁶.

Noe som uroer meg, er når det trues med ordenskarakter om leksen ikke er utført. Vibeke (nevnt over) er nøye med å velge ut videoer som ikke er for lange. Slik sparer hun tid både til lekse og gjennomgåelser. Hjemmelekser er lettere å motivere for om de tar kort tid, læringseffekten er kanskje størst da. Forkantlesing kan også være å jobbe med en kort tekst, en figur, et regneeksempel, alt basert på noen føringer.

For noen år siden gikk ei spesiell leksehistorie i media. Ved avslutningen av 1. skoleår lovt læreren å strikke lester til de elevene som kunne dokumentere at de hadde lest noe (15 minutt?) hver dag hele sommeren. Ved skolestart innfridde alle elevene kravene til nye lester. Motivasjon kan

utrette under. God lesekompetanse er helt avgjørende for senere år i alle fag, og leselekser er en god situasjon for samarbeid mellom skole og hjem.

NOTER

- 1 Søkert var begrenset til norsk papirutgave, langt de fleste treff er ikke relevante: «gi noen ei lekse». Vanskelig å avgjøre om antall treff har økt siste 10 år da mange lokalaviser har kommet sent med i Atekst.
- 2 Simen Spurkland, Aftenposten 30.11.2015
- 3 Først i Aftenposten 5.12.2015. Bare ett av innleggene er tatt med i de 200.
- 4 Bergens Tidende 3.11.2015
- 5 Det trengs ikke store ressurser for å samle data fra leksefrie skoler og se på utvikling av eksamensresultater og nasjonale prøver.
- 6 Dagbladet 3.11.2015.
- 7 TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study. <http://www.undanningsnytt.no/Global/PDF%20av%20Utdanning/Utdanning_09_14_lav.pdf, s. 46.
- 8 <http://cld.bz/bookdata/bJyEaua/basic-html/page48.html>
- 9 To forskere ved NLA har studert om ungdomsskoleelevers lekselesing i naturfag og RLE samsvarer med lesestrategiopplæringa. De konkluderer at strategiplaner ikke bli fulgt opp, at lærer og elevene (i naturfag) griper fatt i fagstoffet og ikke tekstene, og at lærebokas tekster ikke utfordrer nok. Et interessant forskningsarbeid der spørreskjema er fulgt opp med intervjuer. Ett spørsmål er om tekstene bør endres for å passe lesestrategiene eller omvendt, og/eller kan oppgavene endres for mer utfordring? Elevene justerer lesemetode etter formål.

- 10 Ministeren er for øvrig nøye med sine forbehold og krav for å støtte leksebruk i skolen.
- 11 <http://forskning.no/skole-og-utdanning/2015/10/ikke-lekser-men-feil-lekser-som-er-problemet>.
- 12 Da lekseforskningen til TIMSS blir referert i leksedebatter, lenker jeg en metastudie av denne: <http://www.undanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2_2014/UTD-BedreSkole-0214-WEB_Valdermo.pdf>
- 13 Heimdal skole i Trondheim har gjennom mange år kjørt et samarbeidsprosjekt mellom lærere og forskere med fokus på læringsstrategier og integrerte ukeplaner. Alle involverte virker god fornøyd. Fra lærerhold sies det at forskerstøtten var viktig. Se Grepperud/Skrøvset (2012): Undervisningslære.
- 14 Startet som kronikk i Skolefokus 2000 nr. 17:22.
- 15 <http://www.uvett.uit.no/plp/lbk/arbeid/forka/>
- 16 F.eks. denne: <<http://www.aftenposten.no/fakta/innsikt/Matematikklarerer-med-enkel-suksess-oppskriftAElevne-ma-forsta-pa-sitt-niva-for-lareren-haster-videre-8251546.html>>



Odd Valdermo har jobbet en generasjon som realfaglærer i videregående skole, mange år med lærerutdanning (ppu) i Tromsø og med aksjonsforskning på elevvurdering og læringsstrategier i vg1. Han er forfatter og medforfatter av diverse bøker i realfag og pedagogikk. For tiden er han emeritus ved UiT, Norges arktiske universitet.

Aktuelle bøker



UNIVERSITETSFORLAGET

Edvin Bru, Ella Cosmovici Idsøe
og Klara Øverland (red.)

Kjell Skogen

Gunn Imsen

Kommer medio april

Psykisk helse i skolen



Boka beskriver hvordan psykiske helseplager viser seg i skolen, hvordan pedagoger kan identifisere elever med ulike psykiske helseplager, og hvordan læringsmiljøet best kan tilrettelegges for disse elevene.

Kr. 349,-

Læreren som talentutvikler



Tilpasset opplæring handler ikke bare om å sikre at de svakeste elevene når et akseptabelt nivå, eller at de flinke får ekstra utfordringer. Alle elever bør få hjelp til å utvikle sitt talent, skriver Kjell Skogen i denne boka.

Kr. 249,-

Lærerens verden

Innføring i generell didaktikk, 5. utg.



I den nye utgaven er det lagt større vekt på læreryrket, yrkesetikk og profesjonalitet. Boka er gjennomrevidert og drøfter blant annet Ludvigsen-utvalgets innstillinger om fremtidens skole.

Kr. 479,-

KJØP BØKENE: ☎: www.universitetsforlaget.no @: bestilling@universitetsforlaget.no ☎: 45 22 78 65

UNIVERSITETSFORLAGET.NO

Lærerstudenter: Lærer lite om lekser

■ AV TORE BRØYN

Lærerstudenter savner undervisning om lekser i utdanningen sin. Kun et fåtall har opplevd at lekser blir tatt opp som selvstendig tema, og de færreste har noe om lekser på pensum.

Det er lærerne og skolen som avgjør om elevene skal ha lekser eller ikke. Selv om man har ulike oppfatninger av hva forskningen sier om lekser, så er det neppe uenighet om at gode hjemmelekser krever kunnskaper, grundige forberedelser og et samarbeidende lærerkollegium. Men hvor stor plass har egentlig leksene i lærerutdanningen? For å finne ut hvordan lærerstudentene selv opplever dette, har Bedre Skole i samarbeid med Pedagogstudentene i Utdanningsforbundet gjennomført en spørreundersøkelse.

Dette er en uformell undersøkelse som ikke kan si noe sikkert om situasjonen innenfor de ulike studiene, men svarene er likevel så entydige at de bør være verd å merke seg. Av de 154 studentene som svarte, var det 120 fra grunnskolelærerutdanningen,

23 fra lektorutdanningen. De resterende ti studentene er fordelt på barnehagelærerutdanningen, PPU og faglærerutdanning.

Svært få har hatt systematisk undervisning om lekser

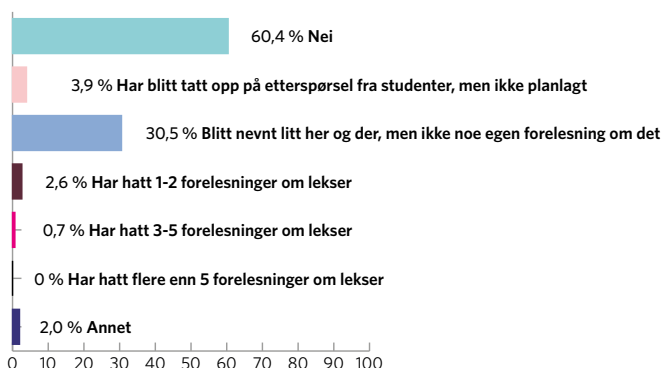
På spørsmålet «Har du hatt undervisning i lekser, eller har lekser vært et sentralt tema i undervisningen», var det bare ca. 3 prosent som hadde hatt forelesninger om lekser, ca. 4 prosent hadde opplevd at temaet ble tatt opp på etterspørsel fra studenter, men ikke planlagt. 30 prosent hadde opplevd at lekser ble «nevnt litt her og der, men ikke hatt egne forelesninger om det, mens 60 prosent oppga at de ikke hadde hatt undervisning om lekser. Over 90 prosent mente at de hadde behov for mer undervisning om lekser.

Studentene som hadde hatt undervisning om lekser, hadde lært om kriterier for gode lekser, der det særlig var blitt nevnt at lekser skulle være repetisjon av tema som var blitt tatt opp tidligere. Én student oppga å ha fått opplæring i omvendt undervisning, mens bare én student refererte til lekseforskning (Hattie). Flertallet av studentene som hadde fått undervisning om lekser syntes de hadde hatt utbytte av undervisningen.

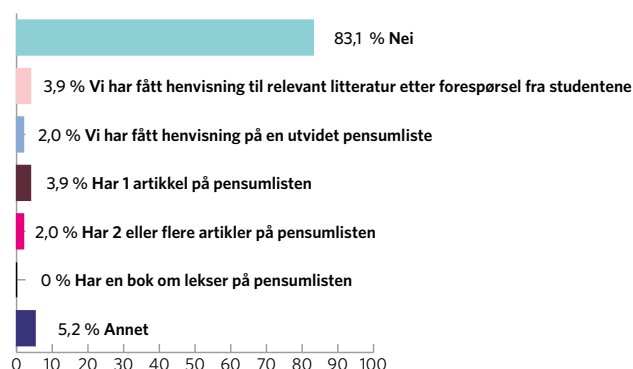
Lekser står ikke på pensum

83 prosent svarte at de ikke hadde pensum som omtaler lekser, mens bare to prosent hadde to eller flere artikler om dette på pensum. Ingen hadde bøker om dette på pensumlisten. Av de få som hadde hatt om lekser på pensum, var det to som refererte til måter å øke leselyst og én om lese- og skrivelekser for minoritetspråklige. Et par studenter refererte til artikler om lekseforskning. Ca. 90 prosent av studentene mente det er behov for mer om lekser på pensum.

Har du hatt undervisning i lekser, eller har lekser vært et sentralt tema i undervisningen?



Har du pensum som omtaler lekser?



Vi trenger forskningsbasert kunnskap om lekser

Leder for Pedagogstudentene, Silje Marie Bentzen, er ikke overrasket over lærerstudentenes svar.

– Vi vet allerede at studentene er opptatt av dette, både den overordnede debatten om man skal ha lekser eller ikke – og om hvordan man skal kunne tilpasse leksene for å fremme barnas læring. Det er mye synsing på området, og lærerutdanningene bør i langt større grad gi studentene en systematisk innføring i hva forskningen sier om bruk av hjemmelekser, sier Bentzen.

Lekser – lett å prioritere ned

Mette Helleve ved lærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus er ikke forundret over studentenes svar, selv om hun tror det kan hende at man har hatt temaet oppe, men at det ikke har festet seg hos studentene når de får spørsmålet. Ifølge Helleve har man ved lærerutdanningen svært lite eksplisitt om lekser, man har for eksempel ikke noen gjennomgang av hva lekseforskningen sier. Men man går i løpet av studiene gjennom hovedprinsippene for gode lekser, og dette er også nevnt i pensum.

Helleve tror lekser er så fraværende i pensum fordi lekser ikke er pålagt noe sted, selv om lekser er svært utbredt.

– For høgskolen blir det lett å

prioritere alle de områdene man er pålagt å ta med gjennom lover å læreplaner. Men jeg er enig med studentene i at det er et behov for mer om lekser i undervisningen og i pensum, sier Helleve.

Rachel Elise Jakhelln ved lærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø, innrømmer at man finner lite om dette på nettsidene til universitetet, men at lekser absolutt blir tatt opp på ulike måter gjennom studiene. Det er en del av undervisningsplanleggingen og skole-hjem-samarbeidet. Hun opplever temaet som spesielt viktig i studentenes praksis, og forteller at mange studenter i Tromsø har valgt å skrive oppgaver rundt hjemmelekser.

Hun syns det er lett å være enig i at lekser burde vært mer synlig i lærerutdanningen, på den annen side er det andre viktige temaer man heller ikke har eksplisitt undervisning om.

– Vi opplever et trykk fra politikere på hva som det er viktig å ta opp, men jeg kan ikke huske at lekser er blitt nevnt her, sier Helleve.

Også studieleder ved lektorutdanningen og PPU ved Universitetet i Agder bekrefter at lekser ikke blir tatt opp eksplisitt i planene.

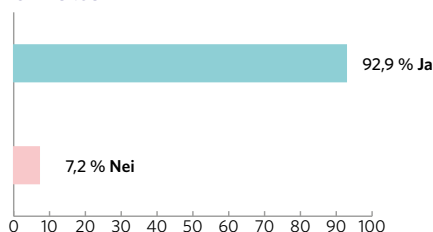
Andreas Lund, ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo sier at lekser ikke har noen egen forelesning eller

seminargruppe i løpet av PPU eller Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo, men temaet forekommer i flere sammenhenger der hovedtemaet er beslektet eller overgripende, for eksempel under temaet Klasseledelse og læringsledelse. Her diskuteres lekser ut fra et kvalitetsperspektiv, hva slags hjemmearbeid eller oppgaver som får fram forståelse og hva som fremmer dybdeforståelse.

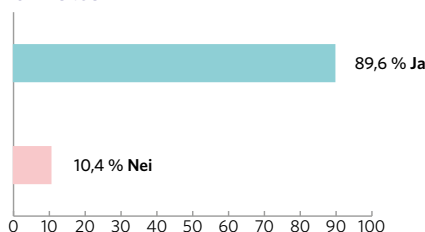
Lekser blir også nevnt under temaet Undervisningsplanlegging. Her blir hensikten med lekser diskutert og muligheten til å bruke lekser som differensiering. Et tema her er å tørre å redusere omfanget av lekser og heller prioritere kvaliteten på det arbeidet lekser skal utløse. Lekser blir også berørt i forelesninger om pedagogikk og under temaet «Arbeidsplaner i skolen», og er ellers et tema i studentenes praksis.

– Lekser er i noen grad tematisert som del av lærerutdanningen hos oss, men det fortjener antagelig en plass som gjør det lettere å identifisere. Vi ser også at temaet trenger å oppsummeres mer systematisk ut fra de praksisene og kontekstene temaet inngår i. Men jeg må innrømme at spørsmålet ditt faktisk har reist en diskusjon om vi bør gjøre dette mer eksplisitt i form av overskrifter og dedikerte forelesninger eller seminargruppevirksomhet, sier Lund.

Mener du det er behov for mer undervisning om lekser?



Mener du det er behov for mer pensum om lekser?



Undersøkelse: Lekser i lærerutdanningen

Undersøkelsen ble sendt til Pedagogstudentene i Utdanningsforbundet. 154 studenter svarte, og disse fordelte seg slik etter utdanningstype: 78,4 % (120) Grunnskolelærere 15,0 % (23) Lektor 2,6 % (4) Barnehagelærere 2,0 % (3) Faglærere 2,0 % (3) PPU



Iris Hansson Myran

Skriveoppgaver bør ikke gis som hjemmelekse

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Skriving er hardt arbeid. Derfor trenger eleven vurdering og veiledning underveis i skriveprosessen. Dette må læreren ha ansvar for. Derfor er skriving lite egnet som hjemmelekse.

Iris Hansson Myran er rådgiver ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Hun mener skriveoppgaver bidrar lite til læring dersom de ikke er godt forberedt og blir fulgt opp på en god måte. Og her tenker hun ikke bare på skriving i norskfaget her, men også skriveoppgaver innenfor for eksempel samfunnsfag og naturfag.

– Det er særlig de yngste elevene som trenger tett oppfølging, men jeg mener likevel at det å skrive på skolen og ikke hjemme, er et prinsipp som gjelder for hele skoleløpet. Også mange elever på høyere trinn synes det er vanskelig å strukturere gode tekster uten støtte og veiledning. Det fører til at de mister motet, men for noen elever vil nok god oppstarthjelp på skolen kunne føre til at de ønsker å ferdigstille teksten sin i fred og ro hjemme.

Mener du rett og slett at man aldri skal skrive hjemme?

– Deler av skrivearbeidet kan gis som hjemmelekser dersom dette inngår i en større sammenheng, og altså ikke bare blir lekser for lekseenes skyld. Man kan for eksempel tenke seg at eleven gjør deler av forberedelsesarbeidet hjemme: samler informasjon, lager en skisse eller notater, skriver en begynnelse, starte tenkearbeidet i forbindelse med skrivingen, refleksjonsskriving og læringslogg osv. Men hjemmet kan også fungere som et sted der eleven kan ta med den ferdige teksten for å dele opplevelsen: Se hva jeg har skrevet på skolen! Foreldrene kan lese og snakke om teksten.

Er du mot lekser generelt?

– Jeg er ikke generelt mot lekser. Jeg mener for eksempel at leselekser innenfor elevens mestringsnivå er en

nødvendighet hvis elevene skal klare å bli gode lesere. Lekser skal ikke være for krevende, de skal ikke ta for lang tid, og det kan gjerne være repetisjon av kjent stoff. Skriving er derimot hardt arbeid som har ulike faser, der man er avhengig av vurdering og oppfølging underveis, og ikke minst: skriving tar tid.

For at eleven skal utvikle seg som skriver er det helt nødvendig at skolen legger til rette for at eleven får bruke skriving som redskap for læring, men de skal også bruke skriving for å synliggjøre kunnskap i faget. Hvordan man skriver en god fagtekst må læres. Vi kan ikke og skal ikke overlate skriveopplæringen til hjemmet. Det bidrar til å reproducere sosiale forskjeller fordi muligheten for god støtte hjemme er så ulik. Skriving er kognitivt krevende, og det er viktig at lærerne som profesjonelle på området er sitt ansvar bevisst. Og skal vi nå intensjonen om tilpasset opplæring og prinsippene for vurdering for læring, må læreren være tett på elevene gjennom hele skriveforløpet.



Foto: Elenarts/fotolia.com

Velferdsstaten – også for dei innsette

■ AV TORFINN LANCELID

Det tok mange år før innsette i norske fengsel fekk rett til eit fullverdig opplærings-tilbod på lik linje med andre. Når innsette blir overført til Nederland og det blir hevda at utanlandske innsette ikkje har rett til den same opplæringa som dei norske, så kan det sjå ut til at denne retten kan kome til å forvitre.

Retten til grunnskule og vidaregåande opplæring er nedfelt både i opplæringslova (1998) og i straffegjennomføringslova (2001). Kva kjem det av at det tok nesten 50 år før styresmaktene fullt ut tok konsekvensen av at innsette har same rett til velferdsstaten sine tenester som andre samfunnsborgarar?

Alle skal med – nesten

I Fellesprogrammet frå dei politiske partia ved stortingsvalet i 1945 fekk skulepolitikken stor plass. Gratis skule og utdanning på alle nivå vaks fram som eit viktig velferds mål. Det skulle vera eit tilbod og ein rett for alle (Eriksen & Lundestad 1972:

33–34). Men undervisning i fengsel kom langt ned på prioriteringslista. Det var lite undervisning i norske fengsel tiåra etter andre verdskrigen. Botsfengslet, som blei presentert som ei nyvinning i 1851 med vekt på isolasjon, bot og betring, var eitt av fengsla med litt undervisning. Lærarane var tilsette av fengselsvesenet (Langelid 2015). Dette var ein del av sjølvforsyningsmodellen, som gjekk ut på at fengselsvesenet hadde ansvaret for alle aktivitetane i fengsla.

Skuleverket får ansvar for fengsla

Det var ikkje skuleskulestyresmaktene, men fengselsvesenet som pressa på for at unge innsette skulle få eit fullverdig opplæringstilbod på lik linje med annan ungdom. Direktøren ved ungdomsfengslet, Kåre Bødal, sende på 1960-talet brev etter brev til Fengselsstyret der han bad om at eit forsvarleg undervisningsopplegg måtte knytast opp mot skulelovene. Bødal ga uttrykk for at unge innsette skulle ta del i dei velferdspolitiske tiltaka som galdt for andre samfunnsborgarar. Men Fengselsstyret var i utgangspunktet ikkje sikker på om opplæringa i fengsla burde vera eit ansvar for skuleverket. Det blei diskutert om rett og plikt til undervisning galdt for ungdom som sat i fengsel. Ekspedisjonssjefen i Kyrkje- og undervisningsdepartementet gav uttrykk for at ein person mista retten til skulegang når vedkomande kom i fengsel. Han meinte at det var kriminologien si oppgåve å resosialisere dei som sona i fengsel, ikkje pedagogikken.

Etter ein del forhandlingar departementa imellom, sende Kyrkje- og undervisningsdepartementet ut eit rundskriv i oktober 1969 om undervisning for unge innsette i fengselsvesenet sine anstaltar. Undervisninga var for ungdom i skulepliktig alder og kunne i tillegg gis til ungdom som hadde hatt mangelfull opplæring eller som av andre grunnen var *pedagogisk tilbakestående*.¹ Ansvaret for undervisninga blei lagt til det lokale skulestyret, og lærarane blei tilsette av skulestyresmaktene – ikkje av fengslet. Men, undervisningsverksemda måtte tilpassast omsynet til fengsla sine behov for orden og tryggleik. Her var det duka for konflikhtar mellom krava til tryggleik og pedagogisk tenking.

Første runde i arbeidet for at skuleverket skulle ta over, var fullført (Langelid 2015).

Bødal overtydde fengselsvesenet og skulestyresmaktene om at innsette hadde same rett og plikt til skule som annan ungdom i samfunnet. Kriminologen Nils Christie samla tankane om at servicetilboda i det frie samfunnet skal inn i fengselssystemet i ein enkel og teoretisk modell, og lanserte i 1969 importmodellen som har blitt ståande. Han meinte at denne modellen opnar systemet ved å leggje alle servicefunksjonane utanfor fengslet (Christie 1970).

Ingen ting nyttar ...

På slutten av 1960-talet og første halvdel av 1970-talet var det ein hard og vedvarande kritikk både av særreaksjonane i fengselsvesenet og i skuleverket. Det blei vist til vitskaplege undersøkingar som dokumenterte at behandlingstiltaka i anstalt hadde liten eller ingen effekt (Wolf og Høgh 1966, Christie 1961, Børjeson 1966, Bødal 1962 og 1969, Mathiesen 1972). Tilbakefallet var høgt. Ungdomsfengslet kunne ikkje lenger rettferdiggjera. Eit samla Storting gjekk inn for å avvike særreaksjonen ungdomsfengsel i 1975 (Langelid 2015: 88–92).

På 1970-talet var *nothing works-ideologien* så einerådande at *retten* til opplæring for fangane drukna og blei nesten borte i den dominerande *ingenting nyttar-tankegangen*. Eg opplevde dette sjølv då eg tok til som lærar i eit stort norsk fengsel med høg grad av tryggleik i 1974 og var med å byggje opp skulen der. Argumentasjonen om at ingenting nytta var så gjennomgripande at eg ofte opplevde dårleg samvet ved å gå inn i fengslet kvar dag for å undervise. Samstundes såg eg at fangane var interesserte og opptekne av å lære. Det var særleg samfunnsfag og litteratur som sto øverst på lista. Men det var også ei sterk kjensle av fengslet som kontrollsystem der fangane blei utsette for harde prøvingar som verka unødvendige og krenkande. Det overordna perspektivet var likevel at fangar skulle ha tilgang til opplæring som andre samfunnsborgarar.

Krav om kontroll

Sjølv om fengselsvesenet opna opp for importerte tenester, kan det sjå ut som systemet ønska

kontroll over dei nye gruppene som kom inn i fengslet. På 1970-talet sa to av lærarane ved Ungdomsfengslet opp stillingane sine i protest mot regimet som rådde i fengslet. Dei opplevde at det var vanskeleg å gjennomføre ei undervisning som var i samsvar med gjeldande skulelov og retningslinjer (Berg, Johansen, Olaussen 1972:117).

I ei utlysing av lærarstillingar ved eit stort landsfengsel i 1974 ser vi at lov- og regelverk for fengslet er overordna. Lærarane må forplikte seg til å samarbeide innanfor fengslet si målsetting (Langelid, 2015:29). Utlysinga førte til sterke reaksjonar frå skulehald, der lærarane opplevde at fengselslov og -reglement gjekk føre skulelova og dei pedagogiske retningslinjene. På slutten av 1970-talet blei lærarstillingane ved fengslet utlyst på lik linje med dei andre lærarstillingane i kommunen. Ved fleire fengsel var det ein person tilsett av fengslet som var ansvarleg for skuleverksemda. Lærarane var misfornøgde med denne organiseringa og tok det opp med sine organisasjonar. Etter kvart blei det tilsett administrativt personale i regi av skuleverket. I dag er det sjølvsagt at det er skulestyresmaktene som har hand om utlysinga og tilsetjing av undervisningspersonalet i fengsla (Langelid 2015:30-32).² Skulen i fengslet må følgje lov- og regelverk nedfelt i opplæringslova.

Importmodellen – eit velferdspolitisk tiltak

Velferdspolitiske tiltak skulle også gjelde for fangebefolkninga. Asbjørn Langås blei henta inn til Justisdepartementet av justisminister Inger Louise Valle i 1974 (Valle 1989). Langås var ein pådrivar for utviklinga av norsk fengselsvesen i ei meir rehabiliterande retning. Han la ned eit stort arbeid i lag med skulestyresmaktene for å etablere skule i fengsla. I 1975 fekk han sett ned ei styringsgruppe for undervisning i fengsel med medlemmer frå Kyrkje- og undervisningsdepartementet og frå Justisdepartementet. Målsetjinga for styringsgruppa var å få i gang og vidareutvikle tilboda om undervisning og opplæring for innsette. I 1977 blei Det sakkyndige råd for fengselsvesenet oppnemnt.³ I april 1980 gjorde Langås opp status for arbeidet med fengselsundervisninga på 1970-talet. Det blei utarbeidd

eit handlingsprogram for aktiviteten framover (Langelid 2015:137-144).⁴

Sjølv om politikarane uttrykte at dei innsette hadde dei same rettane til samfunnet sine service-tilbod som andre samfunnsborgarar, blei det ikkje alltid følgt opp i praksis med økonomiske løyvingar. Justisdepartementet tok ikkje importmodellen på alvor og oppførte seg som einerådande når det galdt bygging av nye fengsel eller oppussing av gamle. Kyrkje- og undervisningsdepartementet blei ikkje tatt med på råd. Det gjorde at Kyrkje- og undervisningsdepartementet kom på etterskot når det galdt løyvingar til fengselsundervisninga. Dette førte til sterk kritikk frå politikarar og skulestyresmaktene.

Omorganisering på nasjonalt nivå

Vi fekk ei omorganisering av den sentrale utdanningsadministrasjonen i 1992. Statens utdanningskontor i Hordaland, seinare Fylkesmannen i Hordaland, fekk då på vegne av Utdannings- og forskningsdepartementet, i 1993, delegert det nasjonale ansvaret for fengselsundervisninga i landet. Det var ein overgang frå regel- til målstyring. Oppgåvene var betre budsjettstyring, vekt på fagleg-pedagogisk utviklingsarbeid og deltaking i internasjonalt samarbeid. Skulestyresmaktene tok i større grad ansvar og styrte utviklinga av fengselsundervisninga. Filosofien bak importmodellen blei grunnlaget for å knyte helseteneste, bibliotekteneste og andre tenester til det ordinære offentlege tilbodet, slik det går fram av stortingsmeldinga *Om kriminalomsorgen* (1997–98).⁵

Strategiar for å synleggjera fengselsundervisninga

Statens utdanningskontor i Hordaland/Fylkesmannen i Hordaland tok i bruk fleire strategiar for å setje fengselsundervisninga på kartet. *Informasjon* blei ein viktig strategi for å få merksemd rundt fengselsundervisninga. Det blei gjennomført konferansar der både kriminalomsorga, undervisningsstyresmaktene og andre aktuelle aktørar var med. Irritasjon og uro blei etter kvart avløyst av forståing mellom personalgruppene. Eit viktig arbeid i normaliseringsprosessen og klargjering



av rettane til dei innsette som samfunnsborgarar var *Rundskriv om forvaltningssamarbeid mellom opplæringssektoren og kriminalomsorgen* (2008). Rundskrivet fastset kven som har ansvaret for dei ulike områda på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå.

Ein annan strategi var *forsking og evaluering*. På dette området fekk Fylkesmannen i Hordaland i stand ei forskings- og utviklingsavtale med Universitetet i Bergen, som i lag med Eikeland forskning og undervising har gjennomført undersøkingar av utdanningsbakgrunnen, behov og ønske til fangebefolkninga gjennom fleire år.⁶ Under behandlinga av statsbudsjettet for 1998 bad Stortinget regjeringa ta initiativ til ei forskingsbasert evaluering av fengselsundervisninga.

Evalueringa dekkjer eit breitt område, både opplæring for kvinner, opplæring for minoritetspråklege innsette, opplæring for korttidsdømte og korleis forvaltninga arbeider med dette feltet, både på sentralt, regionalt og lokalt nivå. Forskingsmiljøa kom med ei rekkje tiltak til forbetring og utvikling av fengselsundervisninga (Langelid 2015:217-219).

Ein tredje strategi var *forsøks- og utviklingsarbeid*. Som ei oppfølging av St.meld.nr. 27 (2004–2007) *Om opplæringa innanfor kriminalomsorgen «Enda en vår»* blei det sett i gang fleire nasjonale prosjekt. Eitt prosjekt var realkompetansevurdering. Realkompetanse er definert som

all kompetanse som er tilegnet gjennom formell, ikke-formell eller uformell læring. (www.vox.no/realkompetanse/realkompetansevurdering)

Realkompetansevurdering er viktig for fangebefolkninga, fordi det er mange som ikkje har formell kompetanse, men som har kunnskap dei har tatt med seg på livsens veg.⁷

Eit anna prosjekt var å vidareutvikle samarbeidet mellom skulen og arbeidsdrifta i fengsla. Arbeidsdrifta har til alle tider vore den viktigaste aktiviteten i kriminalomsorga. Dei seinare åra har omsynet til normalisering, meir yrkesretta opplæring og kompetanse for det ordinære arbeidslivet blitt vektlagt. Sjølv om det har kome kritikk mot arbeidsdrifta, har samarbeidet med skulen utvikla seg positivt. Det har blitt teikna fleire lærekontraktar, fleire innsette har fullført fagprøve, og det er fleire praksiskandidatar (Langelid 2015:228-233).⁸

Utvikling av IKT for innsette i fengsel er eit anna forsøks- og utviklingsprosjekt. Ifølgje læreplanane er digital kompetanse nødvendig for å utvikle ein fullverdig kompetanse for elevane. Bruk av digitale verktøy fører med seg ein del utfordringar når det gjeld tryggleiken. Men det må løysast gjennom utvikling av tekniske tilpassingar. Tryggleikstenkinga må ikkje bli så total at den stengjer for gode løysingar (Langelid 2015:266-279).

Stortingsmelding om fengselsundervisninga

Med utgangspunkt i den forskingsbaserte evalueringa la regjeringa fram ei eiga stortingsmelding om fengselsundervisninga.⁹ Dette er den første meldinga nokonsinne på dette området og er eineståande i ein europeisk samanheng. Det er eit teikn på at opplæring i kriminalomsorga blir likestilt med andre velferdsområde i samfunnet.

Både regjeringa og Stortinget understreka det som er sagt i mange samanhengar før; at innsette har same rett til opplæring som andre samfunnsborgarar. Dette galdt også utanlandske innsette som i 2005 utgjorde om lag 18 prosent av fangebefolkninga. Målet for fengselsundervisninga er det same som for all annan utdanning (Langelid 2015: 223).

Rett til utdanning

I kjølvatnet av stortingsmeldinga var regjeringa og Stortinget opptatt av å identifisere kor mange

innsette som hadde ein *rett* til opplæring. Under- søkingane viser at talet på innsette utan fullført grunnskule er stabilt på rundt 7–10 prosent i desse åra. Ein tredel av dei innsette har ikkje fullført vidaregåande opplæring. Dei dramatiske tala i desse kartleggingane er den høge prosenten av dei yngste innsette som er mellom 18 og 25 år og som ikkje har fullført vidaregåande opplæring. Det gjeld ni av ti i 2006 og 2009 og nesten åtte av ti i 2012 (Eikeland, Manger og Asbjørnsen 2013). Det heng nok saman med det høge fråfallet i det ordinære skuleverket, der mange elevar i yrkes- opplæringa ikkje fullfører. For ein del av desse går vegen innom fengsel. Forebyggjande tiltak vil ha ein stor samfunnsøkonomisk gevinst på milliardar av kroner (Rasmussen, Dyb, Heldal og Strøm, 2010:5 og ss. 65–78).

Talet på utlendingar i nordiske fengsel er sterkt aukande. Det er store utfordringar knytta opp mot denne gruppa, både av språkleg, kulturell og sosial karakter. Nordiske forskarar gjennomførte ei undersøking der innsette frå Somalia, Russland, Polen, Irak og Serbia blei intervjuet. Samla sett var dei utanlandske innsette motiverte for utdanning og opplæring. Rapporten har ei rekkje tilrådingar for å betre opplæringssituasjonen for utanland- ske innsette i dei nordiske fengsla (Westrheim og Manger (Eds.) 2013).¹⁰

Dei innsette er motiverte for opplæring

Ifølgje stortingsmeldinga var dei innsette interes- serte i å ta skule i fengsel. I 2012 var det heile åtte av 10 innsette som ønska opplæring (Eikeland mfl. 2013). Manger, Eikeland, Roth og Asbjørnsen (2013) fann at dei innsette oppga tre motivkatego- riar for å ta utdanning i fengsel: *endring og meist- ring av framtida, sosiale og situasjonsprega grunnar og kompetansebygging*. Som ein konsekvens av desse resultatane må skulen i fengsel stille krav som passar med elevane sin skulebakgrunn og føre- setnader. Når endring og meistring av framtida er den viktigaste motivkategorien for å ta utdanning i fengsel, må desse positive forventningane følgjast opp med gode og strukturerte opplæringsløp etter avslutta soning.

I dag er det opplæring i alle norske fengsel. Litt

over halvparten av dei innsette i norske fengsel tek del i ei eller anna form for opplæring. Det har skjedd eit skifte frå studiespesialisering til meir vektlegging på yrkesretta opplæring.¹¹ Det er og eit aukande tal innsette som er i gang med høg- skule- og universitetsutdanning. Forsking viser at det er god samfunnsøkonomisk investering å satse både på utdanning i fengsel og på eit betre tilbakeføringsarbeid (Davis, Bozick, Steele, Saun- der og Miles 2013, Neumann, & Pettersen 2013, Jess 2005).

Dei importerte tenestene har fått ein fast plass i norsk kriminalomsorg. Tenestene utgjer om lag 470 årsverk. På denne måten har dei innsette i større grad fått tilgang til dei tenestene dei som samfunnsborgarar har rett på. Det kan vel også vera rett å seia, slik Christie rekna med, at import- modellen har opna fengselssystemet.

Fengselsundervisninga som del av velferdsstaten

Velferdsstaten kan karakteriserast ved univer- selle ytingar og eit omfattande offentleg ansvar for alle (Seip 1981, 1984, 1994 og Kuhnle & Kildal 2011), også for dei som av ulike årsaker er plas- serte i institusjonar. Undervisning i fengsel er del av velferdsstaten sine tilbod. Det vi ser, er at dei gruppene som treng dei velferdspolitiske tiltaka mest, får det sist.

Det er ei statleg oppgåve å gje opplæring til alle. I motsetning til i mange andre land er dei straf- fedømte i Norge samfunnsborgarar med dei same rettane til samfunnet sine tenester som oss andre. Alle skal med, men sårbare grupper har ikkje ster- ke lobbyistar. Dei må ivaretas i dei ulike systema, av politikarane og må følgjast opp av byråkratiet på ulike nivå. På dette området har det ofte svikta. Sjølv om det er etablert opplæring i alle fengsla, er det framleis om lag 800 innsette som har rett til vidaregåande opplæring, men som ikkje tek del i opplæringstilbod. Desse må få ivaretatt retten til opplæring på lik linje med andre samfunnsborga- rar. Ifølgje den norske sivilombudsmannen må innsette få hjelp til å klage, slik at dei kan få retten til opplæring ivaretatt (Fliflet 2003).

Det store skiftet i norsk fengselsundervisning

kom i 1969 da utdanningsstyresmaktene tok over ansvaret for opplæringa i fengsla. Det måtte argumenterast særskilt for at innsette skulle få den retten dei etter lova hadde rett på. Men det er ikkje før dei siste tiåra at politikarar og byråkrati har tatt innover seg at denne gruppa har same rett til opplæring som andre samfunnsborgarar med dei same velferdspolitiske tiltak. Frå 2007 har vi fått opplæring i alle fengsel. Budsjetta har vist ei positiv utvikling og er meir enn fordobla frå 2005 til 2012 (Langelid 2015: 248-249).

Usemje om retten til opplæring

Det kan sjå ut som gjeldande rettsoppfatning no er i ferd med å bli pulverisert. I 2015 vedtok norske styringsmakter, på grunn av soningskø, å overføre innsette til Nederland. Det aktuelle fengslet i Nederland skal ikkje ha opplæring etter norsk læreplanverk. I samband med debatten i Stortinget om kven som er aktuelle å sende til Nederland, blei det stilt spørsmål om retten til opplæring gjeld alle innsette. Det blei sagt at utlendingar ikkje har krav på det same rehabiliteringsopplegget og tilbakføringsopplegget som norske innsette.¹² Dette bryt også med viktige internasjonale konvensjonar og rekommendasjonar (sjå Gröning 2014, Høstmælingen, Steen og Kjeldegard-Peders 2013 og Høstmælingen 2004.¹³ Skulestyresmaktene meiner at utanlandske innsette har dei same rettane til opplæring som norske innsette.

Vi har sett at norsk og internasjonal forskning viser at innsette er interesserte i utdanning. Dei ser på utdanning som viktig når det gjeld å meistre og endre framtida. Desse positive signala må følgjast opp med gode og strukturerte tilbod etter avslutta soning. Det gjeld både i høve til vidare utdanning, arbeid, rusproblematikk og styrking av sosiale nettverk.

NOTER

- 1 Rundskriv nr. As L 1969 fra Kirke- og undervisningsdepartementet, 24. oktober 1969, til skoledirektørene og skolestyrene.
- 2 I eitt tilfelle var det leiinga ved fengslet som gjorde vedtak om inntak av elevar til vidaregåande opplæring. Fylkesmannen var eintydig og klar på at fylkeskommunen ikkje kan gi fengselsstyresmaktene rett til å gjennomføre slike vedtak.
- 3 Det sakkyndige rådet for fengselsvesenet hadde 10 medlemmer og var samansett av representantar for undervisning, kultur og idrett, for helsevesenet, for arbeidslivet, for fengselsleiinga, fengselspersonalet og Kriminalomsorg i frihet.
- 4 Det gjekk ut på å etablere og vidareutvikle undervisnings-tilboda i fengsla, men også leggje vekt på oppfølging etter avslutta soning. (Langelid 2015: 137-144).
- 5 Sjå også St.meld.nr. 37 (2007-2008). *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn (kriminalomsorgs-melding)*.
- 6 I 2004, 2006, 2009 og 2012.
- 7 «Det har vært helt fantastisk å få denne muligheten til RKV. Det har snudd mye for meg». «Veldig fornuftig både for meg og for samfunnet». «Veldig viktig! Jeg ville ikke ha vært så motivert uten dette». «Jeg hadde aldri lest de 1400 sidene om det ikke var for RKV. Det å få muligheten ga meg pågangsmot». Fire elever om betydningen av RKV [realkompetansevurdering] (Garmannslund og Meltevik 2010: 24).
- 8 Eit konkret eksempel på godt samarbeid mellom skule og arbeidsdrift er kokeboka *Ærlig mat i Halden fengsel* (Mathisen 2012). 16 innsette, fem lærarar og to verksbetjentar har vore med i prosjektet. Ein av elevane har omsett boka til engelsk – *Decent food in Halden prison*. Boka har no blitt trykt i eit tredje opplag – til saman eit opplag på 3500 og fått dei beste omtaler i matblad. Delar av overskotet går etter innsette sine ønske til stiftinga Wayback, som arbeider for at frigjevne kan leva eit liv utan kriminalitet og rusbruk (Langelid 2015:232).
- 9 St.meld.nr. 27 (2004-2005) Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen «Enda en vår»
- 10 Dei opplevde mange barrierar som hindra dei i å ta utdanning. Utanlandske innsette har ifølgje internasjonale konvensjonar og tilrådingar same rett til utdanning som andre samfunnsborgarar. Det viste seg ofte at dei ikkje kjende til dei rettane dei hadde.
- 11 I 2012 ønska tre av fire yrkesopplæring (Eikeland mfl. 2013). I 2013 tok over halvparten av elevane del i slik opplæring (Langelid 2015:236).
- 12 Møte i Stortinget måndag den 8. juni 2015, Dagsorden (nr. 84) s. 34
- 13 Den europeiske menneskerettskonvensjonen (EMK) og FN's konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettår (ØSK)

LITTERATUR

- BERG, P.L., JOHANSEN, S., & OLAUSSEN, L.P. (1972). *På steingrunn. Skolen i Ungdomsfengsel*. Oslo: Pax Forlag.
- BØDAL, K. (1962). *Arbeidsskolen og dens behandlingsresultater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BØDAL, K. (1969). *Fra arbeidsskole til ungdomsfengsel. Klientel og resultater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BÖRJESON, B. (1966). *Om påföljders verknin- gar*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- CHRISTIE, N. (1961, nr. 2-3). Reaksjonens virkninger. *Nordisk Tidsskrift for Kriminal- videnskap*.
- CHRISTIE, N. (1970). Modeller for en fengselsorganisasjon. I: R. Østensen, *I stedet for fengsel*. Oslo: Pax.
- DAVIS, L.M., BOZICK, R., STEELE, J.L., SAUNDERS, J., & MILES, J.N. (2013). *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education. A Meta-Analysis of Programs That Provide Education to Incarcerated Adults*. Washington DC: Rand Corporation.
- EIKELAND, O.J., MANGER, T., & ASBJØR- SEN, A. (2013). *Nordmenn i fengsel: Utdan- ning, arbeid og kompetanse*. Bergen: Fylkes- mannen i Hordaland.
- ERIKSEN, K.E., & LUNDESTAD, G. (1972). *Kilder til moderne historie II. Norsk innen- rikspolitik*. Oslo-Bergen-Tromsø: Univer- sitetsforlaget.
- FLIFLET, A. (2003, 12. november). Foredrag på avslutningskonferansen for «Evaluering av fengselsundervisninga» på Quality Air- port Hotel Gardermoen. *Rettsikkerheten og forvaltningssamarbeidet i en lukket institusjon*. Gardermoen, Norge.
- GARMANNSLUND, P.E., & MELTEVIK, S. (2010). *Med blikket rettet fremover. Sluttrap- port for evaluering av realkompetansevurde- ringsprosjektet innenfor kriminalomsorgen*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- GRØNING, L. (2014). Education for foreign inmates in Norwegian prisons: A legal and humanitarian perspective. *Bergen Journal of Criminal Law & Criminal Justice. Volume 2, Issue 2, s. 164 - 188*.
- HØSTMÆLINGEN, N. (2004). *Internasjonale menneskerettigheter*. Oslo: Universitetsfor- laget.
- HØSTMÆLINGEN, N; STEEN, H; KJELDE- GAARD-P. (2013, 5. februar). *Notat om men- neskerettslig regulering av rett til opplæring i norske fengsler for utenlandske fanger som skal sendes ut av landet etter endt soning*. Oslo: ILPI - International Law and Policy Institute.
- JESS, K. (2005). *Att räkna med nytta – sam- hällsekonomisk utvärdering av socialt arbete. Rapport i socialt arbete nr 112 – 2005*. Stock- holm: Stockholms Universitet. Institutionen för socialt arbete Socialhögskolan.
- JUSTIS- OG BEREDSKAPSDEPARTEMENTET. (2001, 18. mai). *Lovdata. Lov om gjennomfø- ring av straff*. Henta 4. mai, 2015 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2001-05-18-21>
- JUSTIS- OG POLITIDEPARTEMENTET (1998, April 23). *St meld nr. 27 (1997–98) Om krimi- nalomsorgen*. Oslo, Norge: Justis- og politi- departementet.
- JUSTISDEPARTEMENTET (1977, September 9). Instruks for Rådet for kriminalomsorgen fastsatt ved kgl.res. av 9.9.1977. Oslo, Norge.
- JUSTIS- OG POLITIDEPARTEMENTET (2008, September 26). *St.meld. nr. 37 (2007–2008) Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn (kriminalomsorgsmelding)* Oslo, Norge: Justis- og Politidepartementet.
- JUSTIS- OG POLITIDEPARTEMENTET. KUNN- SKAPSDEPARTEMENTET (2008, 20.oktober). G-1/2008. Rundskriv om forvaltningssamar- beid mellom opplæringssektoren og krimi- nalomsorgen. Oslo: Justis- og politideparte- mentet. Kunnskapsdepartementet
- KUHNLE, S., & KILDAL, N. (2011). Velferdssta- tens idegrunnlag i perspektiv. I: A. Hatland, S. Kuhnle, & T.I. Romøren, *Den norske velferds- staten* (ss. 15-40). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (1998, Juli 17). *Lovdata. Lov og grunnskolen og den vidaregå- ande opplæringa (opplæringslova)*. Henta Mai 4, 2015 fra [https://lovdata.no/dokument/ NL/lov/1998-07-17-61](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61)
- LANGELID, T. (2015). *Bot og betring? Fengselsundervisninga si historie i Noreg*. Oslo: Cappelen Damm.
- MANGER, T., EIKELAND, O.-J., ROTH, B.B., & ASBJØRNSSEN, A. (2013). *Nordmenn i fengsel: Motiv for utdanning*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- MATHIESEN, T. (1972). Fengselsvesenets ide- ologi 1600–1970 I: A. Syse (red.) *Kan fengsel forsvarer?* (s. 9-35). Oslo: PAX FORLAG A/S.
- MATHISEN, Y. (. (2012 (2. opplag)). *Ærlig mat i Halden fengsel. Decent food in Halden Prison*. Halden: Lutfiskakademiet.
- NEUMANN, C.B. & PETTERSEN, K.-S. (2013). *Tilbakeføringsgarantien i praksis. Evaluering av prosjektet TAFU - Tilbakeføring gjennom arbeid, fritid og utdanning*. Oslo: Arbeids- forskningsinstituttet/The Work Research Institute.
- RASMUSSEN, I., DYB, V.A., HELDAL, N., & STRØM, S. (2010). *Samfunnsøkonomiske kon- sekvenser av marginalisering blant ungdom*. Oslo: Vista Analyse AS.
- SEIP, A.-L. (1981). *Om velferdsstatens fram- vekst*. Oslo, Bergen, Tromsø: Universitets- forlaget.
- SEIP, A.-L. (1984). *Sosialhjelpstaten blir til. Norsk sosialpolitikk 1740 – 1920*. Oslo: Gylden- dal Norsk Forlag.
- SEIP, A.-L. (1994). *Veiene til velferdsstaten. Norsk sosialpolitikk 1920–75*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTE- MENTET (2005). *St.meld.nr. 27 (2004–2005) Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen «Enda en vår»*. Oslo: Utdannings- og fors- kningsdepartementet.
- VALLE, I. (1989). *Dette står jeg for*. Oslo: Gyl- dendal Norsk Forlag.
- VOX NASJONALT FAGORGAN FOR KOMPE- TANSEPOLITIKK (u.d.). *Realkompetansevur- dering*. Henta August 12, 2015 fra <http://www.vox.no/realkompetanse/realkompe- tansevurdering/>
- WESTRHEIM, K., & MANGER, T. (2013). *Ethnic minority prisoners in Nordic prisons: Educa- tional background, preferences and needs. A qualitative study of prisoners from Iraq, Po- land, Russia, Serbia and Somalia*. Bergen: The County Governor of Hordaland.
- WOLF, P., & HØGH, E. (1966). *Kriminalitet i velfærdssamfundet*. København: Jørgen Paludans forlag.



Torfinn Langelid er cand.phil. med historie hoved- fag. Han har arbeidd som lærar i fengsel i 10 år. Frå 1993-2011 var han hos Fylkesmannen i Hordaland som nasjonal koordinator for opplæring i kriminalom- sorga. Han har også vore aktiv i utviklinga av nordisk og europeisk fengselsundervisning. Kom våren 2015 med boka *Bot og betring? Fengselsundervisninga si historie i Noreg* på Cappelen Damm.



Mål for mobbing

■ AV CHRISTIAN WENDELBORG OG JOAKIM CASPERSEN

Blir det mindre mobbing, eller måles mobbing feil? Elevundersøkelsen er blitt kritisert etter at man inkluderte spørsmål om krenkelser. Men før man gjør grep for å endre undersøkelsen, bør man undersøke grundig hva disse nye resultatene forteller oss.

Det er ikke lett å finne klare svar på hvor mange som blir mobbet i norsk skole i dag. Det finnes flere undersøkelser som forsøker å kartlegge omfanget av mobbing, og alle kommer frem til litt ulike tall. Elevundersøkelsen, som er obligatorisk for 7. og 10. trinn og hvor rundt 90 prosent av elevene deltar, viste en betydelig nedgang i andelen elever som opplevde å bli mobbet fra 2012 til 2013. Olweus' undersøkelser¹ og Ungdata (NOVA 2015), som er andre sentrale undersøkelser på feltet, har ikke funnet tilsvarende nedgang. Mange har derfor ment at nedgangen som ble funnet i Elevundersøkelsen, skyldtes måten man målte på, ikke faktiske endringer.

I denne artikkelen har vi sammenlignet ulike måter å måle mobbing på, og sett på forholdet mellom mobbing og et nærliggende begrep – krenkelser. Vi undersøker hvilken betydning rekkefølgen av spørsmål om mobbing og krenkelser har for andelen som opplever å bli mobbet,

og forsøker videre å diskutere innholdet i selve mobbebegrepet. Avslutningsvis knytter vi de ulike målene til de ulike formålene med målingene, og forsøker å peke på hvilke hensyn man bør ta videre.

Stabilitet eller endring?

Det har vært flere diskusjoner om hvorvidt mobbing måles på riktig måte i norsk skole. I et innlegg i Dagsavisen 14. september 2015 sier professor Dan Olweus at målingene av mobbing i Elevundersøkelsen er «verdiløse», og at nedgangen som man finner i antall mobbede i skolen, må sees som et resultat av en endring i spørsmålsrekkefølgen. Utgangspunktet for kritikken er at man i 2012–2013 gjennomførte en revidering av Elevundersøkelsen for å gjøre den til et bedre verktøy for skoler. Man tok blant annet inn spørsmål om hvor ofte elevene opplevde å bli utsatt for seks ulike typer negative hendelser. I rapporteringen av disse spørsmålene

blir de negative hendelsene kalt *krenkelser*. Tidligere hadde man kun spurt om hvor ofte elevene opplevde seg mobbet. Spørsmålene om krenkelser ble satt inn direkte før mobbespørsmålet fra og med 2013, og samtidig fikk man en klar nedgang i andelen elever som opplevde å bli mobbet. VG slo stort opp at «mobbemyndighetene» «fjernet 20.000 mobbeofre med et pennestrøk» (VG 29. november 2014). Spørsmålet er: skyldtes endringen at det faktisk ble mindre mobbing i skolen, eller skyldtes den innføringen av de nye spørsmålene om krenkelser?

Det er også slik at andre undersøkelser ikke har funnet samme nedgang som Elevundersøkelsen. NOVA sine undersøkelser (Ungdata) viser en stabil andel på 6–7 prosent som opplever mobbing. I Ungdata spør man ikke direkte om mobbing, men om hvor ofte ungdommene opplever ulike hendelser: «blir du selv utsatt for plaging, trusler eller utfrysing av andre på skolen eller i fritida?» – altså i tråd med vanlige definisjoner på mobbing. Men spørsmålsformuleringene handler om hvor ofte hendelsene skjer på skolen *eller på fritiden*, og måler altså ikke utelukkende mobbing på skolen. At andelen som opplever mobbing er omtrent den samme som i Olweus' undersøkelser, må dermed forstås som et uttrykk for at andelen som bare mobbes utenom skolen, er lav eller ikke til stede, samtidig som tallene ikke er direkte sammenlignbare. I Olweus' undersøkelser får elevene et innledende spørsmål om mobbing først, før man spør om omfanget av ulike typer hendelser rett etterpå. Andelen i Olweus' undersøkelser som opplever mobbing på skolen med denne formuleringen, blir altså omtrent lik som andelen som opplever mobbing på skolen og i fritiden i Ungdata-undersøkelsene. Og begge skiller seg fra resultatene i Elevundersøkelsen.

Mobbing og krenkelser

De ulike tallene og ulike måtene å måle mobbing på viser at det å definere mobbing kan være ganske komplisert. Det er mange dyktige forskere som har jobbet med tematikken i årevis og som har sterke meninger knyttet til hvordan man skal måle, og flere metoder for å arbeide mot mobbing i skolen tilbys. Samtidig har skolene et behov for å få tilbakemelding om hvor mye mobbing som

faktisk foregår på den enkelte skole, og å ha pålitelige tall for dette.

For å forstå diskusjonen kan det være greit å klargjøre hva som forstås som «mobbing» og hva som forstås som «krenkelser». I Elevundersøkelsen er begrepet mobbing forklart på følgende måte:

Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller «ondsinnet» atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing.

I spørreskjemaet ble først elevene forklart hva mobbing (jf. definisjonen) er, og deretter fikk de følgende spørsmålsformulering: «Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?» Svaralternativer: «Ikke i det hele tatt», «En sjelden gang», «2 eller 3 ganger i måneden», «Omtrent 1 gang i uken» og «Flere ganger i uken».

Definisjonen i Elevundersøkelsen er nær andre definisjoner på hva mobbing er, selv om det kan være uklart hvor ofte en må være utsatt for negativ eller ondsinnet atferd for at en skal definere det som mobbing. Olweus (1991, 2002) definerer mobbing som at handlingene har et omfang på minimum to til tre ganger i måneden («av og til» benyttet som ordlyd i 1983), mens Roland (2003) mener kun elever som oppgir at de mobbes én eller flere ganger i uken, kan sies å være mobbet.

«Krenkelser» er en tematikk som altså ble lagt til i Elevundersøkelsen i 2013, og handler om hvor ofte elever har opplevd ulike hendelser på skolen:

- Noen gjorde narr av eller ertet meg, slik at jeg ble lei meg.
- Jeg ble holdt utenfor.
- Noen spredte løgner om meg.
- Noen truet meg.
- Noen slo, dyttet, sparket eller holdt meg fast så jeg ble redd.
- Noen kommenterte utseendet mitt negativt på en måte jeg ikke likte.

Svaralternativene er «flere ganger i uken», «omtrent 1 gang i uken», «2 eller 3 ganger i måneden», «en sjelden gang» og «ikke i det hele tatt».

Samtidig som man innførte spørsmål om

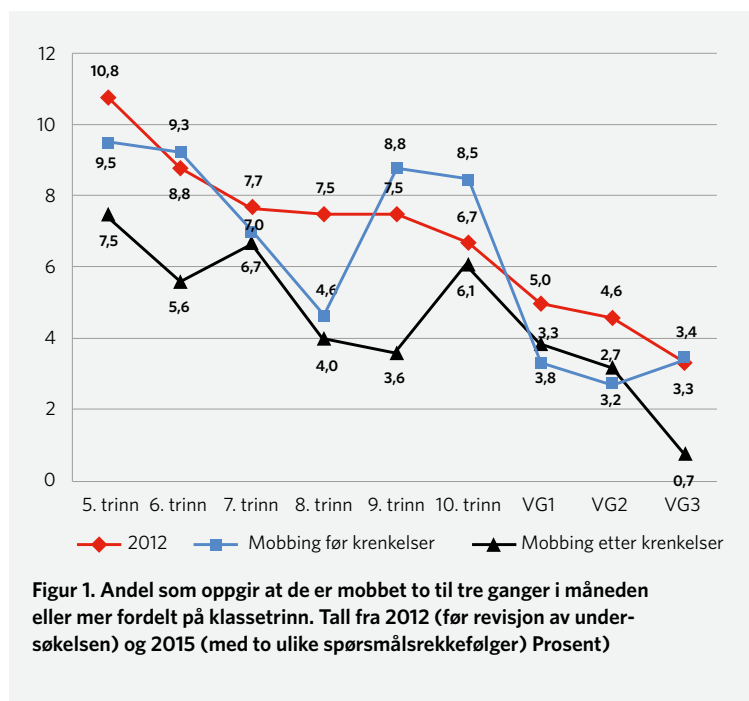
krenkelser før mobbing i Elevundersøkelsen, fikk man altså en nedgang i andelen som svarte at de ble mobbet. Hvis rekkefølgen er skylden i nedgangen, vil tanken være at spørsmålene om krenkelser «tapper» noe av den rapporterte mobbingen. Samtidig er det lett å tenke at dersom «krenkelsene» forekommer ofte, vil dette kunne kalles mobbing. Med andre ord: det er ikke så lett å skille mobbing fra krenkelser.

Rekkefølgens betydning

Hvis innføringen av krenkelser som tema i Elevundersøkelsen skal gjøre et så stort utslag at det tilsvarer 20–25 000 elever, så skulle man kanskje vente at endringen ikke ble så stor dersom man flyttet spørsmålet om krenkelser til senere i spørreskjemaet? Det er denne løsningen Olweus har i sine egne undersøkelser av «Olweus-skolene», og i den frivillige gjennomføringen av Elevundersøkelsen våren 2015 forsøkte man begge variantene. Skolene som deltok ble delt i to grupper, der den ene fikk spørsmålet om krenkelser før mobbing, og den andre fikk spørsmålene i omvendt rekkefølge.

Resultatene viste ikke noen klar effekt av plasseringen i spørreskjemaet, og gir dermed liten støtte til kritikken. Det er riktignok en tendens til at elever som får spørsmålet om mobbing før spørsmålene om krenkelser, rapporterer om mer mobbing enn elever som får mobbespørsmålet til slutt. I snitt ligger forskjellen på 2 prosentpoeng for elever i grunnskolen. Dette er imidlertid ikke tilfelle på alle klassetrinn. Ofte ligger andelen som opplever seg mobbet våren 2015 lavere enn hva nivået var i 2011 og 2012, før revisjonen av Elevundersøkelsen. Dette gjelder både for elever som fikk mobbespørsmålet før krenkelsesspørsmålene og elever som fikk det etter. Et annet poeng er at etter revisjonen ble Elevundersøkelsen flyttet til høsten, noe som også kan ha fått innvirkning på andelen som opplever seg som mobbet.

Det er en tendens til at elever som får mobbespørsmålet før krenkelsesspørsmålene, rapporterer om færre krenkelser enn elever som får spørsmålet om mobbing etter spørsmålene om krenkelser. I sum kan det dermed se ut til at dersom mobbespørsmålet kommer før krenkelser, vil det føre til at færre elever rapporterer om



Figur 1. Andel som oppgir at de er mobbet to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn. Tall fra 2012 (før revisjon av undersøkelsen) og 2015 (med to ulike spørsmålsrekkefølger) Prosent

krenkelser, og dersom krenkelsesspørsmålene kommer før mobbing, er det færre elever som rapporterer om mobbing.

Det ser altså ut til at det er en viss effekt av spørsmålsrekkefølgen, en metodeeffekt, men utslagene er ikke store. Spørsmålet blir da: hva er den *riktige* rekkefølgen? Hva skal man spørre om først, mobbing eller krenkelser? Svaret er ikke åpenbart, og det i seg selv kan være en indikasjon på at mobbebegrepet og krenkelsesbegrepet er svakt avgrensede begrep. Problemet dreier seg dermed ikke først og fremst om rekkefølge, men om definisjonen av mobbing (og krenkelser) og hvordan elevene forstår begrepet mobbing.

Hva er mobbing? Hvem blir mobbet?

Det kan være vanskelig å definere mobbing på en slik måte at alle er enig i betydningen. I USA har nasjonale myndigheter innen helse og utdanning sett behovet for å utarbeide en mer enhetlig definisjon av mobbing for å få bedre forståelse av hva mobbing er, hvordan det kan kartlegges og hvordan det kan forebygges (Gladden mfl. 2014). Gladden mfl. (2014) påpeker at mangel på en enhetlig definisjon og forståelse av mobbing gjør en dårligere i stand til å få et overblikk over

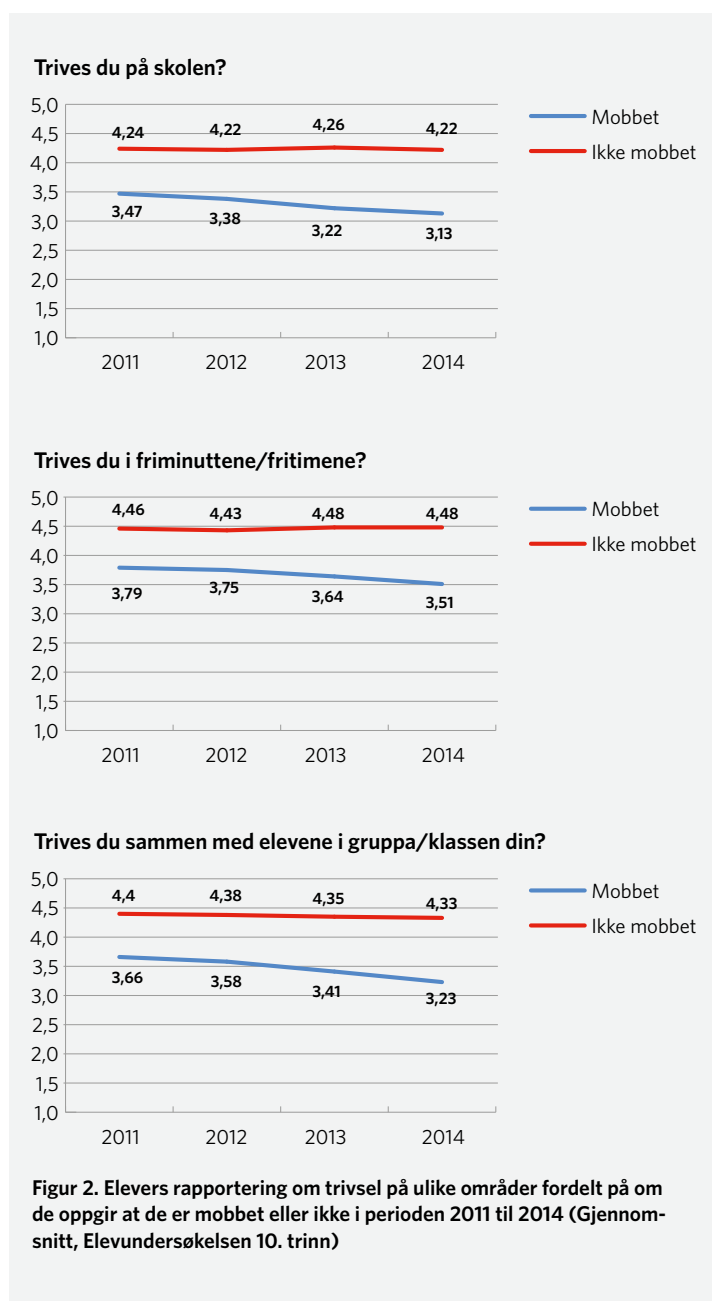
fenomenets virkelige omfang, nedslagsfelt og konsekvenser, samt å forhindre at det forekommer. I utarbeidelsen av en enhetlig definisjon av mobbing har Gladden mfl. (2014) landet på en definisjon som er nær den Olweus (1996) har utarbeidet og som også Elevundersøkelsen benytter seg av.

Selv med en slik enhetlig definisjon av mobbing vil de fleste være enig i at mobbing ikke er et fenomen med skarpe avgrensninger, og at det i bunn og grunn er et relasjonelt fenomen. Dette gjør det vanskelig å måle gjennom spørreundersøkelser, på samme måte som mange andre sosiale fenomener er vanskelig å måle.

Det må også nevnes at det er en betydelig større andel som oppgir at de har opplevd én eller flere krenkelser to til tre ganger i måneden eller mer, enn det er som oppgir at de er mobbet. I 2014 var det 3,9 prosent av samtlige elever i Elevundersøkelsen, fra 5. trinn til Vg3, som oppga at de var mobbet, mens 15,1 prosent oppga at de har opplevd systematisk negative hendelser på skolen (Wendelborg mfl. 2015). Elevene skiller altså mellom å bli systematisk utsatt for negative hendelser og mobbing. Resultatene fra våren 2015 viser at dette gjelder enten mobbspørsmålet kommer før eller etter spørsmålene om krenkelser. Dersom det er 15 prosent som opplever systematiske negative hendelser på skolen og 4 prosent som oppgir seg som mobbet, kan det også indikere en underrapportering av mobbing, eller at elever har en annen forståelse av hva mobbing er enn hva myndigheter og forskere legger i definisjonen.

At andelen mobbede har endret seg er en ting; om gruppen som oppgir at de har blitt mobbet har endret seg (utover at de har blitt færre) er en annen. For å undersøke dette nærmere har vi sett på om det har skjedd endringer i mobbede elevers rapportering om trivsel i Elevundersøkelsen 2011 til 2014.

Figuren viser at trivselen blant gruppen som ikke opplever å ha blitt mobbet, er lik i perioden 2011 til 2014. Gruppen som oppgir å ha blitt mobbet, har år for år derimot hatt en markert nedgang i trivsel. Dette kan indikere at gruppen mobbede har blitt mer «renskåret» etter at man innførte spørsmålene om krenkelser, og at gruppen som opplever seg mobbet nå skiller seg tydeligere fra resten av elevene også når man ser på andre mål,



slik som trivsel. En slik tolkning innebærer at man etter revisjonen har fått en definisjon av mobbing som klarere avgrenser elevene som blir mobbet, og at «gråsonetilfellene» blir færre.

Følelser og konsekvenser

Funnene fra undersøkelsen av betydningen av spørsmålsrekkefølgen og betydningen av innføring av spørsmålene om krenkelser i

Elevundersøkelsen er tankevekkende og danner også grunnlag for ytterligere forskning. Etter innføring av spørsmålene om krenkelser er de klare kjønnsforskjellene i mobbing visket ut, og vi ser en økning av både mobbing og negative hendelser på ungdomstrinn, hvor en tidligere anså det at gutter ble mer mobbet enn jenter og at mobbing reduseres med alder, som relativt robuste funn. Resultatene skaper grunnlag for å se på dette med nye øyne.

Mobbing i skolen er et tema som vekker sterke følelser, og det har store samfunnsmessige og personlige konsekvenser. Dette gjør det viktig å få gode anslag på omfanget av mobbing i skolen, og å vite noe om hvordan mobbing oppstår. Men for å få til det må vi også ha en enighet om hva mobbing er – også sett opp mot «krenkelser» og annen adferd som kan minne om mobbing. Det største problemet med å måle mobbing i skolen på en god måte er derfor kanskje ikke om man har spørsmålet om krenkelser før eller etter spørsmålet om mobbing, men om man klarer å avgrense mobbing slik at det lar seg måle på en hensiktsmessig måte. Før man konkluderer med at Elevundersøkelsen i sin nåværende form er verdiløs siden andre undersøkelser gir andre resultater, bør man tenke etter hva som er formålet med undersøkelsene.

Elevundersøkelsen brukes i stor grad til å undersøke nasjonale trender, men er kanskje først og fremst et verktøy for utvikling av norske skoler. Det er obligatorisk for skoler å delta med elever på 7. og 10. trinn, samt Vg1, og mange velger å inkludere flere trinn. Til sammen er det over 400 000 elever som svarer på Elevundersøkelsen. En viktig del av arbeidet med Elevundersøkelsen er tilgjengeliggjøring og oppfølging av resultatene gjennom Skoleporten (www.skoleporten.udir.no), slik at alle interesserte kan finne fram til fakta om sin skole. Resultater fra de såkalte «spørringene» til norske skoler viser at over halvparten av skolelederne opplever at de nyinnførte spørsmålene om krenkelser i stor grad gir nyttig informasjon om elevenes skolemiljø (Gjerustad og Waagene, 2015).

Elevundersøkelsen har altså en særegen rolle som et verktøy for skoleutvikling, og analyser tyder på at den i sin nåværende form oppleves som

nyttig. Eventuelle endringer bør dermed først og fremst sikte på å bevare og øke nytteverdien for skolene.

NOTER

- 1 Se for eksempel <http://uni.no/en/uni-health/olweusprogrammet/>

LITTERATUR

- GLADDEN, R.M., VIVOLO-KANTOR, A.M., HAMBURGER, M.E., & LUMPKIN, C.D. (2014) *Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements*, Version 1.0. Atlanta, GA; National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education; 2014.
- NOVA (2015). Ungdata, Nasjonale resultater 2014. Red: Anders Bakken. NOVA-rapport 7/15.
- OLWEUS, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program. I: Pepler, D.J. & K.H. Rubin (red.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- OLWEUS, D. (2002). *Mobbing i skolen: Nye data om omfang og forandring over tid*. Sammendrag av utvalgte deler av Olweus' presentasjon ved fagseminar om lærings- og oppvekstmiljø, arrangert av Utdannings- og forskningsdepartementet 31.01.02.
- ROLAND, E. (2003). Mobbing har økt med 70%. *Utdanning* (<http://www.utdanning.ws>).
- GJERUSTAD, C. & WAAGENE, E. (2015). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2015: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleiere*. Oslo: NIFU.
- WENDELBOG, C., RØE, M., FEDERICI, R.A. & J. CASPERSEN (2015). *Elevundersøkelsen 2014*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.



Christian Wendelborg er pedagog og forskningsleder ved NTNU Samfunnsforskning, avdeling Mangfold og inkludering. Han har doktorgrad i sosialt arbeid fra NTNU, og er særlig opptatt av tilbudet til barn med særlige behov i skolen. I tillegg til å jobbe med spørsmål omkring læringsmiljø og skoleutvikling arbeider han også med studier av familier med barn med nedsatt funksjonsevne. Wendelborg arbeider med de årlige analysene av Elevundersøkelsen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.



Joakim Caspersen er sosiolog og seniorforsker ved NTNU Samfunnsforskning, Mangfold og inkludering. Han har en doktorgrad i profesjonsstudier og arbeider mye med lærerprofesjonen, skole og skoleutvikling, nyutdannede lærere i tillegg til studier av høyere utdanning. Caspersen arbeider med de årlige analysene av Elevundersøkelsen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.



Hvordan utvikle elever til gode skrivere

■ AV ARNE JØRGEN LØVLAND

Et forsøk på å gjøre alle klassens elever til gode skrivere, baserer seg på fire grunnprinsipper: anonym retting, digital mappevurdering, skriverammer og skrivefellesskap. Av disse er det skrivefellesskap som er vanskeligst å få til.

En av skolens viktigste oppgaver er å trene elevene til å bruke språket utforskende, logisk og systematisk. Skrivesenteret sier i heftet *Fem prinsipper for god skriveopplæring* at «det finnes ingen vedtatte sannheter om hvordan vi på best mulig måte kan utvikle elevenes skrivekompetanse.» De sier videre at «litteraturen rundt skriveopplæring er uensartet og har ulikt fokus».

Skrivesenteret mener likevel at de har klart å sammenfatte skriveforskninga til fem hovedelement de mener bør være til stede i all skriveopplæring; skriv mye, vurdering for læring, bevisste skrivere, skriverammer og et klasserom der det diskuteres tekst og skrivning.

Jeg har forska på egen undervisning i alle år, fra tida da jeg hadde første klasse på barnetrinnet til tida i ungdomsskolen og nå i videregående skole (i år har jeg tre norskklasser). Jeg har aldri vært

helt fornøyd, aldri fått det helt til og aldri følt at jeg er nær målstreken – til tross for alle forsøka.

Jeg vil nok aldri komme helt i mål, til det endrer samfunnet seg for hurtig. Likevel føler jeg at jeg er nær målstreken og at jeg skimter den der borte – at jeg har funnet fram til suksessfaktorer som gjør at jeg klarer å «lage» gode skrivere ut av alle elevene. De blir ikke forfattere alle sammen, men jeg er rimelig sikker på at alle vil heve seg fra det nivået de er på.

Dette er sånn jeg arbeider

Gjennom de siste ti åra har jeg utvikla en grunnmur som jeg mener er ferdigbygd i disse dager. Det er fire undervisningsmetoder eller fire grunnprinsipper jeg mener må være til stede for å lykkes i å skape gode skrivere av elevene:

- anonym retting

- digital mappevurdering
- skriverammer
- skrivefellesskap

I fjor var første hele året jeg fikk testet ut disse prinsippene, men selv gjennom en rekke ulike inn ganger og opplegg, klarte jeg aldri å lage et godt skrivefellesskap. Dermed hadde jeg bare klart å mure tre firedeler av grunnmuren.

I et skrivefellesskap er ideen at elevene skal hjelpe hverandre i tekstproduksjonen. De skal være hverandres ressurs, motivator, oppslagsbok, pådriver og korrigerer. Det fins ingen forskning som viser at dette fungerer, og det fins heller ingen som har sporet meg til å sette det i gang. Det er vel heller kommet som en konsekvens av mappevurderinga – den forutsetter et skrivefellesskap der alle hjelper hverandre.

Det å skrive sammen

I det samme heftet fra Skrivesenteret kom jeg over ordet *samskriving*. Forskning viser at dette er en utmerket måte å lære på.¹ Ideen er at to sitter sammen og produserer én tekst. Jeg ser at det kan være aktuelt for svært lavt presterende elever, men for elever som vil blir gode skribenter, er jeg mer skeptisk. Den ene har lett for å lede, og den andre lett for å bli tilsidesatt.

Prinsippet med samskriving ligner mitt, men i stedet for at to og to samskriver, valgte jeg heller å la klassen skrive sammen gjennom at de selv valgte samarbeidspartnere. Det å få elevene til å åpne tekstene for hverandre, har jeg for første gang klart i år. Mer om dette lenger nede.

De tre første veggene i grunnmuren

Da jeg starta med *digital mappevurdering*, leste jeg det jeg kom over av canadisk forskning, ettersom metoden er svært godt innarbeida der. Mappevurdering går ut på at elevene skal få et eierforhold til teksten, de skal være interessert i å bearbeide den fordi de senere på året kan levere en forbedret tekst og få en ny vurdering.

Det har vært et mål å finne fram til en metode som ivaretar min mulighet til å være den som styrer, men fortsatt kunne ha tre norskklasser uten hele tiden å bli sittende og rette. Det har jeg klart gjennom å gi elevene to timer til å bearbeide

teksten når de får den tilbake. Fokuset deres skal da være på innhold, ikke formverket. Målet er å gjøre teksten bedre og utvikle eleven til en bedre skriver.

Dette fungerer strålende, men jeg ønsker at elevene i større grad har fokus på selve tekstproduksjonen og tekstens innhold.

Anonym retting kom som en konsekvens av at jeg av og til mista fokuset på teksten. Jeg syntes kanskje synd på en elev, eller var skuffa over en elevs prestasjon, og slik så jeg at utenomtekstlige element tok fokuset vekk fra det som er målet – å vurdere teksten.

Dette er også en trygghet for elevene, de vet at det viktige for meg er å lære dem til å bli gode skribenter – og bare det.

Det har ført til at jeg må drive en helt annen tilbakemelding, rette oppmerksomheten mot det som er bra og hva som kan omarbeides eller forbedres – og på hvilken måte. Vurderinga er altså hele tiden læringsretta.

Skriverammer er en måte å øve elevene opp til å bli gode tekstprodusenter, særlig når det dreier seg om analytisk arbeid. Det fine er at klassen alltid jobber med det samme, vi kan drøfte tekstene ut fra ulike elementer, og alle kan være med gjennom å snakke om tekstene verbalt, men også ved at de noterer i sin egen skriveramme.

Jeg bruker å samle inn noen slike rammer, lage en tekst ut fra dem slik at det blir en modelltekst produsert i klassen. Hele klassen får tilgang til den ferdige teksten slik at de senere kan benytte seg av den kunnskapen som fins der.

Det å få elevene til å *skrive sammen*, har vært mitt store problem. Jeg har slitt med å få dem til å åpne tekstene for hverandre. Mange har ikke likt å vise teksten etter at jeg har retta den. Jeg trodde at å åpne opp for samarbeid etter at teksten var ferdig retta av meg, skulle spore til samarbeid. Jeg ser at det var en forfeila tanke. Elevene vil helst ikke vise andre sine egne feil.

Det er først dette halvåret at jeg har forstått hvor viktig det er å åpne opp for et samarbeid under skriveprosessen. Slik kom den fjerde veggen på plass. Under de to siste heldagsprøvene har elevene fått lov til å samarbeide i alle fem timene. Straks jeg gjorde det, kom viljen til å dele og lese, drøfte og korrigere.

Hvordan skriver vi sammen?

Ved de to heldagsprøvene vi har hatt i VG1 og VG2, lot jeg elevene skrive sammen. Begge klassene var forundret, men da de forsto at dette hadde en faglig begrunnelse, omfavnet de tiltaket. Vi må huske at de vet at det er anonym retting, de har tilgang til skriverammer og at de får bearbeide teksten for seg selv når de får den tilbake og at de gjennom mappevurdering også har mulighet til å levere en korrigert versjon på et senere tidspunkt.

Det som faktisk skjer når elevene skriver sammen, er at de

- jobber med å planlegge, skrive utkast, revidere og slutføre teksten
- hele tida jobber med sin egen tekst, men er en ressurs for andre også
- har viktige samtaler om tekst og skriving seg imellom
- blir mer bevisste om hva de gjør når de skriver og hvordan de kan gjøre det best mulig
- er med på å utvikle seg selv og andre som strategiske skrivere
- ser at det å hjelpe andre også er med på å utvikle egen skrivekompetanse
- i samarbeid styrer dagen på en konstruktiv og faglig måte

Denne første gjennomføring var et så vellykket eksperiment at det er noe jeg vil praktisere framover samtidig som jeg forsker på hvordan elevenes interesse er, om de blir mer utforskende, klarer å bli mer logiske og reflekterende og ikke minst om de klarer å systematisere og strukturere stoffet bedre, og at de gode ikke stagnerer.

Foreløpig rapport

Det er selvsagt altfor tidlig å komme med en konklusjon, men denne første gjennomføringa har bare positive tilbakemeldinger. Elevene melder at

- de ikke var stresset, og at det var moro å skrive sammen
- heldagsprøven ble et skriveverksted der fokuset var på tekstproduksjon
- elevene hadde fokus på tekst, summet lavt og var i skrivemodus
- de satt nesten til slutt alle sammen (det var alltid noe å jobbe med, som de sa)
- samarbeidet endra seg underveis (dynamisk)

- de lærte mye om skriving, også de gode sa dette
- alle leverte selvstendige tekster (ingen kopiering mellom hverandre)

Jeg synes det ble skapt bedre tekster i VG1. I VG2 fikk jeg færre toere. Det er klart at viss dette skaper en økt trygghet til egen tekst, har vi et godt grunnlag for å skape bedre skribenter.

Siden jeg var så heldig å bli med på Utdanningsdirektoratets kurs 3. og 4. desember, fikk jeg bekrefta at den veien jeg tenker, også støttes av internasjonal forskning. I samtale med kolleger omkring i landet, var det en genuin og ekte interesse for tenkemåten.

I *Syn og segn* nr. 3 2015 drøfter de framtidsskolen, og ett av de poengene de trekker fram der, er samarbeid og skrivefellesskap.

NOTER

- 1 Se for eksempel Graham & Perin, 2007 – som sier at når to elever settes sammen, må de «forhandle» om teksten og hjelpe hverandre med tekstskrivinga. Dette er med på å utvikle elevene som strategiske skrivere og ha effekt på tekstens kvalitet.

LITTERATUR

KRINGSTAD, T. & KVITHYLD, T. (2015). Fem prinsipper for god skriveopp-læring, Skrivesenteret.

GAMLEM, S.T.M. (2015). Tid for ny kompetanse, *Syn & segn* nr. 3.

GRAHAM, S. & PERIN, D (2007). Writing Nest: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school – A report to Carnegie Corporation of New York. Washington D.C: Alliance for Excellent Education



Arne Jørgen Løvland er lærer med nordisk, religion og historie. Han arbeider nå ved Vågsbygd videregående skole, men har tidligere erfaring fra alle skoleslag fra 1. klasse til VG3. Han har også vært fagkonsulent ved Pedagogisk senter i Kristiansand i en årrekke, lærebokforfatter, forlagseier og tekst-konsulent. E-post: arlo@vaf.no



Foto: contrastwerkstatt/fotolia.com

Tekstvurdering og skriveprøven

■ AV LENNART JØLLE

En gruppe lærere er blitt spesielt skolert i å vurdere elevenes resultater på utvalgsprøvene i skrijving. En undersøkelse viser at lærerne endrer sin vurderingspraksis etter hvert som de får mer skolering og blir mer rutinerte. Men fortsatt blir mange hengende igjen i tidligere praksis der formative og private vurderingsstrategier konkurrerer med det felles vurderingsgrunnlaget som er etablert.

Hvordan kommer lærere fram til hva en elevtekst er «verdt»? Vi liker å tro at en slik prosess er faglig forankret og at den er felles for alle skrivebærere, spesielt i tilfeller hvor elevtekstene sammenlignes på tvers av klasser, skoler og kommuner. Erfaring fra forsøket med nasjonal prøve i skrijving fra 2005 lærte oss at dette ikke var tilfelle (Thygesen, Berge,

Evensen & Fasting, 2007). Lærernes vurderinger sprikte da så mye at det ikke var mulig å finne samsvar mellom vurderingene og elevteksternes faktiske kvalitet. I utviklingen av nye skriveprøver har det derfor vært viktig å forbedre kvaliteten av tekstvurderingene for at disse skal bli til å stole på.

Det er flere måter å gå fram på for å undersøke

om kvaliteten av tekstvurderingene blir bedre. En vanlig måte er å overvåke samsvaret mellom ulike læreres vurderinger. Dersom ulike lærere gir lik score for den samme prestasjonen, er det grunn til å tro at de ser de samme kvalitetene i prestasjonen. Målet er selvsagt at flest mulig lærere skal vurdere den samme prestasjonen likt, men vi vet at absolutt samsvar ikke er oppnåelig, spesielt ikke ved store sammenlignende skriveprøver. I et utviklingsperspektiv, hvor lik vurderingspraksis er et stykke unna, kan det derfor være like nyttig å undersøke prosessene som leder fram til en bestemt score. Hvordan argumenterer lærerne i vurderingsarbeidet? Med en slik tilnærming er det mulig å undersøke faktisk vurderingspraksis, noe som gir grunnlag for å forstå hva utfordringene med å utvikle lik vurderingspraksis bunner i. Og om man vil, kan man også kritisk vurdere om noen vurderingsstrategier er bedre enn andre uavhengig av om mange lærere benytter seg av dem. Nettopp et slikt prosessperspektiv ble anlagt da jeg i et doktorgradsarbeid undersøkte læreres tekstvurderingspraksiser knyttet til utvalgsprøver i skrijving (Jølle, 2015).¹

Bakgrunn

Da det i 2009 ble besluttet at skriveprøvene skulle gjenopstå, ble det omtrent samtidig besluttet at den nye skriveprøven måtte få en design som gjorde vurderingsutfordringen håndterbar. Det ble ansett som viktig å kommunisere tydelig til lærerne som skulle stå for vurderingene av elevtekstene, en felles forståelse av hva man mener med skrijving og tekstskaping. Skolering av lærerne i skriveprøvens teoretiske forutsetninger måtte altså til.² Men å skolere alle lærerne ville ikke være mulig. En konsekvens ble da at skriveprøven ble gjort om til utvalgsprøve, det vil si at et representativt utvalg elever fra bestemte årskull (etter 4 og 7 års opplæring) ble trukket ut til å gjennomføre skriveprøven. Til forskjell fra 2005-prøven, der lærerne selv vurderte ute i skolene, fikk man nå et redusert antall prestasjoner som skulle vurderes av en dedikert gruppe lærere.

Denne dedikerte gruppen, omtalt som vurderingspanelet, består i dag av i underkant av 100 lærere. Halvparten av disse vurderer elevtekstene fra endt småtrinn, mens de øvrige vurderer

elevtekstene fra endt mellomtrinn. Panelet er semi-permanent, har bestått siden 2010, og møtes over to dager to ganger i året for skolering, diskusjoner og vurderingsarbeid. Målsettingen er at det relativt stabile panelet skal utvikle et faglig tolkningsfellesskap over tid som gjør utvalgsprøvene til et gyldig referansepunkt for lærere ute i skolene når de tar i bruk de læringsstøttende skriveprøvene.³

Vurderingsarbeidet

På tre påfølgende samlinger i 2011/2012 fulgte jeg lærerne i deres vurderingsarbeid. I tillegg til observasjonsnotater, resulterte dette i et relativt stort datamateriale bestående av transkripsjoner av lydopptak av lærerpar eller treergrupper som vurderer elevtekster. Lærerne vurderer nemlig sammen, og deres jobb er å snakke seg fram til enighet om hva de ulike elevtekstene er verdt innenfor de ulike tekstdimensjonene: kommunikasjon, innhold, tekstoppbygging, språkbruk, tegnsetting og rettskriving. For elevene som har endt småtrinnene, er skalaen tredelt (M1 – M3), mens den er femdelt (M1 – M5) for elevene som har gjort ferdig mellomtrinnene. For begge skalaene gjelder det at midtkategorien symboliserer det som er forventet etter henholdsvis fire og sju års skriveopplæring.

Enkelt sagt var jeg i avhandlingsarbeidet interessert i hva lærerne brukte som argumenter for å overbevise sine vurderingskollegaer om at egne synspunkter om elevtekstene var gyldige, hvordan de responderte på kollegaenes synspunkter, og om vurderingssamtalene endret karakter i løpet av året etter hvert som de ble mer erfarne og skolerte.

Undersøkelsene

Jeg startet med å kategorisere lærernes argumentasjonsmåter (hvordan de argumenterte) og responsmåter (hvordan de (verbalt) reagerte på kollegaens argumenter). Hypotesen var at de erfarne lærerne tok med seg sine mer eller mindre private vurderingspraksiser inn i panelet, men at de over tid i stadig mindre grad ville anvende disse praksisene, og at de i større grad ville ta i bruk de felles ressursene som var tilgjengelige, slik som vurderingsskjemaet og vurderingsveiledningen. Disse felles ressursene skal nettopp se til at et

faglig fundert tolkningsfellesskap blir utviklet. Det var også derfor jeg var opptatt av hvordan de responderte på hverandres meninger. Var de lydhøre for det nye, for argumentene som lå i de felles ressursene når kollegaene tok disse i bruk?

I analysene fant jeg en slik endring. Lærerne viste en viss tilbøyelighet til å ta i bruk de nye ressursene. Særlig vurderingsveiledningen som inneholder både nivåbeskrivelser og vurderings-eksempler, ble tatt stadig mer i bruk i løpet av det knappe året jeg fulgte lærernes arbeid. Endringene var likevel ikke betydelige (se Jølle, 2014). I tillegg fant jeg, og det var kanskje vel så interessant, at lærerne i omtrent 80 prosent av tilfellene aksepterte en kollegas argument umiddelbart, og at dette var stabilt over tid. Det vil si at lærerne sjelden avviste eller stilte spørsmål til kollegaers påstander om tekstkvalitet. Det er fristende å konkludere med at «ordet fanger», det vil si at den første som ytrer seg, får gjennomslag for sine argumenter.

La oss se på et utdrag fra en typisk vurderingsdialog som illustrerer dette. Vi går inn der lærerne Tom og Trude er i ferd med å vurdere en elevteksts språkbruk:

Tom: Så er det setningsstrukturen.

Trude: Ikke mye feil der.

Tom: Nei, han har-. Teksten er koherent.
«Det er en viktig innsats som kan styrke-,» «I tillegg til at-,» Ja, den er faktisk-, Den delen refererer til-, og den delen refererer til denne.

Trude: Mhm. Så dette er temmelig rett frem.

Tom: Så han har faktisk kohesjon. Han har bedre kohesjon enn jeg så først.

Trude: Så er det M3 da, kanskje?

Tom: Ja, fordi han har setningskoblere og avsnittskoblere faktisk.

Trude: Mhm. Men mangler innhold.

Tom: Ja, ikke mange har kohesjon mellom avsnittene.

Vi ser at lærerne er på vei mot noe nytt: Vi vet fra tidligere studier at lærere har en tendens til å vurdere elevteksten holistisk. Skillelinjene mellom de ulike tekstdimensjonene blir temmelig tåkete, og lærerne ender opp med et helhetsinntrykk av elevteksten som grunnlag for «dommen». I

utdraget ser vi at Tom og Trude følger prøvedesignet og unngår dette. De skiller således mellom tekstens innhold (som tydeligvis er mangelfull) og tekstens komposisjon og språkbruk (som de mener er som forventet, M3). Men i begrunnelsen for dommen er det vanskelig å se at Tom og Trude bygger på annet enn de erfaringene de har med seg inn i vurderingspanelet. De tar altså ikke i bruk de felles normgivende vurderingsressursene som er tilgjengelige. Vi ser også hvordan samtalen er dominert av bekreftelse og enighet. Alle initiativ i utdraget blir møtt med enighet fra vurderingspartneren. De snakker seg ikke fram til enighet; de blir enige i og med den første ytringen.

Utdraget avslører at det er vanskelig å gjenskape forbindelsen mellom vurderingen og nivåplasseringen. Siden lærerne ikke tar i bruk felles og delte normative beskrivelser om tekstkvalitet, forblir nivåplasseringen tilfeldig og privat. Sagt på en annen måte: Siden lærerne ikke viser til felles vurderingsressurser i arbeidet, blir det mindre sannsynlig at vurderingene kan reproduseres av andre lærere. Og nettopp reproduserbarhet er et kvalitetskjenne tegn for pålitelige tekstvurderinger.

Når lærerne i denne studien ikke så lett tar i bruk de felles normgivende vurderingsressursene, dukker spørsmålet opp om hvilke gjentakende strategier lærerne da faktisk tar i bruk. Jeg fant tre hovedstrategier som viser seg å være suksessfulle i så måte. En av disse er, skal vi si heldigvis, knyttet til bruken av de felles vurderingsressursene. De to andre er henholdsvis knyttet til en utbredt læringsfremmende vurderingspraksis og en privatpraktiserende praksis. Vi skal kort se på alle tre.

Læringsfremmende vurderingspraksis

Det er grunn til å anta at lærere, særlig på de lavere årstrinn siden elevene her ikke blir vurdert i form av karakterer, har en tendens til å avpasse responsen til elevene etter deres oppfatning av elevenes individuelle potensial. Det betyr at lærerne ikke vurderer elevtekstene ut fra felles forventningsnormer, men heller ut fra mål som blir ansett å være realistiske for den enkelte. For å unngå en slik sammenblanding av elev og prestasjon i utvalgsprøvene, er elevtekstene som lærerne i vurdererpanelet vurderer, anonymiserte. Likevel ser det ut

til at lærerne finner det vanskelig å ikke ta hensyn til eleven, som har en tendens til å manifestere seg i teksten. Til tider er denne tilbøyeligheten så sterk at lærerne til og med skaper imaginære formative vurderingssituasjoner der de ser for seg samtalen med eleven. I vurderingen av en ellers sterk tekst skrevet av «en grei og arbeidsom elev» sier for eksempel en lærer at «[teksten] din er kanskje for muntlig med alle disse parentesene», men «fordi du mestrer så mange andre ting så bra», bestemmer lærerne seg for ikke å trekke for åpenbare svakheter. Lærerne har også mentale bilder av «late gutter»-tekster. Da kommer det utsagn som «jeg forstår ikke hva han babler om!», «Han forstår ingenting!», og «Han er helt fortapt!». Det er all grunn til å tro at det følger en strengere vurderingspraksis med en slik språkbruk enn med vokabularet som følger med «grei elev»-tekstene.

Privat vurderingsstrategi

Gjennom flere år som skrivelevere ute i skolen har lærerne i vurderingspanelet opparbeidet seg oppfatninger om hva de forventer av elevene etter gitte årstrinn. Denne erfaringen tar de med seg når de vurderer utvalgsprøvene, og vi ser at lærerne eksplisitt lener seg til disse erfaringene. I det korte utdraget under, hvor Anne og Tone er i ferd med å konkludere om en elevteksts rettskriving, ser vi hvordan Anne trumfer Tone gjennom å vise til egen erfaring:

Tone: Alt i alt så synes jeg dette er som forventet. Han bruker ikke mange kompliserte ord, egentlig.

Anne: I min syvendeklasse ville han vært langt over gjennomsnittet.

Tone: Ja?

Anne: Ja. Etter min oppfatning er rettskrivingen her bedre enn det som kan forventes.

Tone: Da markerer vi at det er bedre enn forventet, da.

Andre ganger ser det ut til at lærerne ikke engang trenger å sette ord på arbeidet de gjør. De ser ut til å være enige uten noen form for diskusjon. Eksemplet under fungerer som illustrasjon:

Tore: Det er ei jente.

Gunn: Som skriver direkte til en leser. Så, jeg synes dette er en M3, ja. Selvsagt.

Tore: Enig.

Gunn: Flott, flott, flott, flott. Så, da er det M3 på både kommunikasjon og innhold.

Tore: Ja, det vil jeg si.

Gunn: Ja.

Det er ønskelig – og uunngåelig – at lærerne støtter seg til sine personlige normer i arbeidet. Likevel er det problematisk fordi tidligere studier har vist oss at norske lærere ikke deler oppfatning om hva man skal forvente av elevene på ulike årstrinn (Fasting, Thygesen, Berge, Evensen & Vagle, 2009). En utstrakt bruk av personlige normer som vurderingsstrategi utfordrer utviklingen av en felles vurderingskultur. Når denne praksisen i tillegg er taus, som det siste utdraget er et eksempel på, forblir de overveielsene som lærerne gjør, ukjente.

Felles vurderingsstrategi

Som nevnt var det en tendens til at lærerne tok i bruk vurderingsveiledningen stadig mer når de skulle felle dommer over tekstene. Veiledningen inneholder foruten informasjon om vurderingsskalaen og de ulike tekstdimensjonene tekstene skal vurderes i, beskrivelser av hva som forventes innenfor de ulike skalanivåene i de ulike tekstdimensjonene, samt tekstvurderinger som eksemplifiserer forventningsnormene. Beskrivelsene og teksteksemlene er nøkkelressurser i arbeidet med storskala tekstvurdering (Sadler, 1987). Jeg tar med et eksempel på hvordan lærerne tar i bruk veiledningen. I utdraget er tre lærere usikre på hvordan de skal vurdere kommafeil som dukker opp i en elevtekst:

Kåre: Men spørsmålet er hvor alvorlig slike kommafeil er?

Stine: Men hun er på vei...

Ragnhild: Hva sier vurderingsveiledningen om dette?

Kåre: Den sier at det er å forvente at eleven kan bruke komma både mellom helsetninger og etter foranstilt leddsetning.

Stine: Ja, det er riktig.

Kåre: Så, kanskje er hun litt under da?
Ragnhild: Ja.

Stine ønsker tydelig å premiere eleven for å være «på vei» (jf. formativ vurderingsstrategi beskrevet over), men ved å støtte seg til vurderingsveiledningens forventningsnormer blir de raskt enige om at eleven presterer «litt under». Dette er et lite eksempel, men det illustrerer noe sentralt: Med tanke på at hovedformålet for å etablere vurderingspanelet var å skape en felles vurderingspraksis, er eksemplet eksemplarisk. Legg også merke til hvordan lærerne når fram til beslutningen gjennom felles innsats. Kåre reiser et viktig spørsmål som Stine svarer på ved å ta i bruk en formativ vurderingsstrategi. Ragnhild kommer så på banen og tilbyr en konkurrerende strategi som raskt finner støtte, også hos Stine. Selv om eksemplet er lite, viser det hvordan både *dialogen* i seg selv, som inneholder både støtte og grader av motstand (jf. Stines kommentar), og bruken av *felles vurderingsressurser*, bidrar til å gjøre vurderingen transparent, og dermed også reproduserbar.

Hvordan forstå dette?

I doktorgradsarbeidet har jeg altså vært opptatt av å forstå hva som foregår i fasen mellom lærernes lesning av elevteksten og vurderingen av tekstens dimensjoner. Jeg har også vært opptatt av om denne fasen endrer karakter etter hvert som lærerne blir mer skolerte og rutinerne. Undersøkelsene mine viser at lærerne endrer vurderingspraksis mot en felles praksis, men at disse endringene går langsommere enn man kanskje kunne håpe og anta. Lærernes opparbeidede måter å løse tekstvurderingsarbeidet på, og deres erfaringer om hva en tekst er «verdt», sitter i. Dette skaper utfordringer for skriveprøven. En ting er at lærerne anvender flere samtidige strategier som trekker i ulike retninger. Eksempelene viser i så måte hvordan private og formative strategier er gode strategier med tanke på å nå fram til en beslutning, men at de er mer problematiske med tanke på å utvikle tolkningsfellesskap. En annen ting er at studien viser at det er et tidkrevende arbeid å skape et slikt tolkningsfellesskap. Det blir gjort mye riktig arbeid med å utvikle skriveprøven. Håpet må være

at lærernes arbeid innenfor vurderingspanelet får tid til å utvikle seg slik at vi på sikt får det kvalifiserte ekspertvurdererpanelet som Skole-Norge trenger som premissleverandør for den kvalifiserte elevtekstvurdering. Kanskje viktigere i så måte vil det være at en slik skriveprøve, dersom den viser seg å være vellykket, indirekte også vil være premissleverandør for skolens skriveopplæring.

NOTER

- 1 I denne artikkelen presenterer jeg noen hovedfunn i avhandlingen. Av plasshensyn fremstår eksemplene i artikkelen som noe isolerte. Interesserte som ønsker et større innblikk i materialet og analysene, henvises til avhandlingen (*Vurderingsdialogen. En undersøkelse av tekstvurderingspraksis ved nasjonal læringsstøttende prøve i skrive*, Trondheim, NTNU/HiST).
- 2 Skrivehjulet er modellen som best illustrerer forståelsen av skrive- og tekstskapning innenfor skriveprøven. For mer informasjon om Skrivehjulet, se hjemmesiden til det nasjonale skrivesenteret.
- 3 Se Udir's hjemmesider for mer informasjon om de læringsstøttende skriveprøvene.

LITTERATUR

- FASTING, R., THYGESEN, R., BERGE, K.L., EVENSEN, L.S., & VAGLE, W. (2009). National assessment of writing proficiency among Norwegian pupils in compulsory schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, 617–637.
- JØLLE, L. (2014). Pair assessment of pupil writing: A dialogic approach for studying the development of rater competence. *Assessing Writing: An International Journal*, 20, 37–52.
- JØLLE, L. (2015). *Vurderingsdialogen. En undersøkelse av tekstvurderingspraksis ved nasjonal læringsstøttende prøve i skrive*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, HiST NTNU.
- SADLER, D.R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford Review of Education*, 13, 191–209.
- THYGESEN, R., BERGE, K.L., EVENSEN, L.S., FASTING, R.B. (2007). *Sluttrapport: nasjonale prøver i skrive som grunnleggende ferdighet [Final report: National tests in writing as a key competency]*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.



Lennart Jølle er førsteamanuensis ved Fakultet for lærer- og tolkeutdanning, NTNU. Artikkelen «Tekstvurdering og skriveprøven» baserer seg på avhandlingen *Vurderingsdialogen. En undersøkelse av tekstvurderingspraksis ved nasjonal læringsstøttende prøve i skrive* (2015). Før Jølle begynte ved lærerutdanningen i 2009, arbeidet han i en årrekke som norsklektor i den videregående skolen i Trondheim.

Skoleeierne og den lokale læreplanvirksomheten

■ AV BRITT ULSTRUP ENGELSEN

Både i Mønsterplanen for grunnskolen av 1987 (M87) og Læreplan for Kunnskapsløftet av 2006 (LK06) ble det lagt vekt på at det måtte skje et lokalt læreplanarbeid. Til begge læreplaner er det blitt publisert veiledninger for det lokale arbeidet, men forventningene er ganske ulikt formulert i de to veiledningene. Dette kan ha sammenheng med ulike oppfatninger av lærerrollen og lærerens lokale frirom.

Innenfor tysk pedagogikk og didaktikk har man tradisjonelt ment at lærerne hadde en lisens til å undervise – noe som ga dem metodefrihet i formidlingen av det undervisningsinnhold som læreplanen anga (jf. Hopmann, 1991). Dette lærersynet har påvirket norsk pedagogikk og didaktikk (jf. Gundem, 1993; Mølstad, 2015). Lærernes profesjonelle verktøy var, ut fra dette synet, didaktikken. Didaktiske kategorier (mål, innhold, elever, arbeidsmåter, vurdering og rammefaktorer) kunne ligge til grunn for utvikling av et didaktisk språk som lokale lærere kunne benytte ved felles lokal planlegging. De didaktiske kategoriene kunne settes sammen i ulike planleggingsmodeller for det lokale planarbeidet (i Norge har det vært vanlig å anbefale didaktiske relasjonstenkning som modell for slikt arbeid; jf. Engelsen 2015a). M87 ga uttrykk for et slikt tradisjonelt lærersyn. På grunnlag av myndighetenes vedtatte nasjonale og sentralt gitte læreplan ble lærerne forventet å utvikle læreplaner som riktignok måtte være innenfor rammen av den sentralt gitt rammeplanen, men der frihetsgradene for øvrig var store. Utdanningsmyndighetene stolte på lærernes profesjonelle didaktiske

kompetanse, og lærerne hadde vide fullmakter til å utvikle lokale læreplaner (jf. Hegtun, Horsfjord, Møller & Ålvik, 1991; Raaen & Ålvik, 1987).

I tilknytning til LK06 blir lærerne omtalt som profesjonelle (St.meld. nr. 30, 2003 – 2004), men i utdanningspolitiske dokumenter fra 2000-tallet begrenses profesjonaliteten til å kunne tilrettelegge for arbeidsmåter og læringsmåter som på best mulig måte gir elevene det læringsutbytte som læreplanens kompetansemål vektlegger (jf. Skar, 2012). Lærerne blir med andre ord forventet å konkretisere og operasjonalisere det som utdanningsmyndighetene har vedtatt, og som de gjennom læreplanen har gitt retningslinjer for. På tross av at nyere utdanningspolitiske dokumenter framhever lærerprofesjonaliteten, er det lett å se for seg funksjonærlærere som utfører den opplæringen og leverer det læringsutbyttet som utdanningsmyndighetene har vedtatt – innenfor relativt snevre frihetsgrader (jf. Brøyn, 2009; Engelsen, 2015b; Mølstad, 2015).

Veiledningene til både M87 og LK06 inkluderer retningslinjer for de kommunale utdanningsmyndighetenes eller for skoleeierens ansvar og

roller i det lokale arbeidet med læreplanene. Disse retningslinjene er imidlertid formulert på to helt ulike måter for henholdsvis M87 og LKo6. Dette har trolig sammenheng med at to ulike lærersyn kommer til uttrykk i tilknytning til de to læreplanene.

M87: Et kommunalt støtteapparat

M74 var en forløper for M87. I denne læreplanen ble oppmerksomheten rettet mot den enkelte læreren: «Innenfor de rammer som læreplanen setter, er det den enkelte lærers ansvar å velge stoff, arbeidsmåter og hjelpemidler» (M74, s. 25). Friheten for lokale lærere ble videreført i utviklingen av M87. I høringsutkastet til generell del av M87 (Grunnskolerådet, 1984) ble det understreket: «Det er et gjennomgående prinsipp i forslaget til Mønsterplan at arbeidet på den enkelte skole må planlegges og organiseres ut fra lokale behov og forutsetninger» (Grunnskolerådet 1984, s. 33). Men høringsutkastet minnet om at kommunale skolemyndigheter likevel hadde flere funksjoner i det lokale læreplanarbeidet:

Skolestyret må legge forholdene til rette for arbeidet. Den pedagogiske veiledningstjenesten må samarbeide med skolene og fange opp behov derfra. Den kan peke på muligheter og aktuelle kilder til informasjon og utarbeide materiell som flere skoler kan ha nytte av. Den må formidle erfaringer med lokalt læreplanarbeid mellom skolene og hjelpe skolene til å få kontakt med aktuelle instanser og organisasjoner i lokalmiljøet. (Grunnskolerådet, 1984, s. 102)

Hovedtyngden av det lokale planarbeidet ville naturlig måtte ligge på den enkelte skole, understreket høringsutkastet til fagplandel (Grunnskolerådet, 1985b). «Det er her den faglige vurderingen må gjøres og konkrete planer bli utformet» (s. 37). Forholdet mellom lokale skoler/lærere og lokale utdanningsmyndigheters oppgaver og ansvar ble tatt inn også i selve M87 (jf. f.eks. M87, s. 65).

Veiledningsheftet i lokalt læreplanarbeid (Grunnskolerådet, 1985a) ga råd om hvordan man rent praktisk kunne organisere det lokale læreplanarbeidet (s. 44), og hvor skolene eventuelt kunne få hjelp til dette arbeidet (s. 54ff).



Foto: vali_111/fotolia.com

Skolesjefen og den pedagogiske veiledningstjenesten kunne bistå de lokale skolene på ulike måter, blant annet ved å analysere de behovene skolen hadde for bistand i lokalt læreplanarbeid og i utviklingsarbeid og ved å bistå skolene i dette arbeidet gjennom informasjon, veiledning, etterutdanning, og praktisk tilrettelegging (jf. s. 54). Skolestyret skulle føre tilsyn med gjeldende lov, forskrifter, planer og kommunale vedtak, og fortsatte veiledningen: «Dersom skolestyret skal kunne ivareta sitt ansvar for prioritering, veiledning og tilrettelegging på en god måte, må det ha kjennskap til skolens arbeid, ønsker og planer. Dette kan blant annet skje ved at skolestyret får lokale planer til orientering. Det vil variere fra kommune til kommune, avhengig av bl.a. størrelse og skoletall, i hvilken grad skolestyret ønsker en slik orientering. Det vil neppe være hensiktsmessig at alle lokale planer legges fram for skolestyret» (s. 59).

Nei til kommunale fellesplaner

Noen kommuner (f.eks. Oslo og Asker) mente at man på kommunalt nivå kunne lage lokale planer som skulle gjelde for alle kommunens skoler.

Departementet var mot dette og understreket at det lokale arbeidet skulle legges til de enkelte skolene og ikke til kommunenivået (Gundem, 1993). Kommunene skulle bare støtte og veilede skolene i det lokale arbeidet. I et skriv til skolestyret i Oslo understreket departementet:

... Å overdra og sentralisere ansvaret for den konkrete utforming av lokale årsplaner fra skolenivå til kommunenivå, vil svekke skolens eierforhold til planene og lærernes mulighet for kompetanseutvikling og økt profesjonalisering i planarbeidet. (skriv fra UDF til Oslo Skolestyre av 5. januar, 1990; her hentet fra Gundem, 1993, s. 81)

LK06: Et kontrollapparat

Mens veiledningen til M87 ble publisert allerede i 1985, ble en veiledning til hjelp i den lokale virksomheten etter LK06 publisert først i 2009 – tre år etter at LK06 ble publisert. Denne veiledningen ble revidert i 2014. Utdanningsdirektoratet opplyser på sin nettside at den skal ytterligere revideres. Siste revisjon er foreløpig datert 12. mai 2014.

I avsnittet om «Ansvar for det lokale arbeidet med læreplaner» blir det i 2014-versjonen av veiledningen skilt mellom ansvaret til skoleeierne, til skolelederne og til undervisningspersonalet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s 7ff). Skoleeiers ansvar blir knyttet til paragraf 13-10 i opplæringsloven – en paragraf som sier at skoleeier har ansvar for å sikre at opplæringen er i samsvar med lov og forskrift, medregnet LK06 (s. 8). Skoleeier har, påpeker veiledningen, det overordnede ansvaret for at skolene følger opplæringsloven, og at skolene arbeider etter lokale læreplaner som ivaretar LK06 (s. 9). Relevante tiltak for skoleeiere blir liste i veiledningen:

- Følge opp skolens resultater på ulike områder (læringsutbytte, læringsmiljø, gjennomføring/ frafall o.l.)
- Koordinere det lokale arbeidet med læreplaner eller selv utvikle lokale læreplaner
- Gi retningslinjer for det lokale arbeidet med læreplaner
- Bruke den skolebaserte vurderingen som skolene gjennomfører, til å få innsikt i hvorvidt organiseringen, tilretteleggingen og gjennom-

føringen av opplæringen bidrar til å nå målene som er fastsatt i LK06

- Følge opp skolens lokale arbeid jevnlig gjennom dialog med skoleledere gjennom spørsmål som: er lokale læreplaner i samsvar med LK06, er de lokale læreplanene egnet til at elevene kan nå kompetansemålene, og at de får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og er lokale planer tatt i bruk, og er de styrende for opplæringen i praksis?
- Ha rutiner for å se tilstandsrapporten og skolebasert vurdering i sammenheng og drøfte tilstandsrapporten på tvers av nivåer (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 9)

2014-veiledningen til LK06 er med andre ord skrevet i et språk som legger vekt på at skoleeierne skal kontrollere at de lokale oppgavene på skolene blir utført på en adekvat måte.

En endring i synet på læreren

Fra M87 til LK06 ser det ut til å ha skjedd et skifte i lærersyn – et skifte som får konsekvenser for forventningene til skoleeierne. Ut fra M87-veiledningen skulle kommunale instanser legge til rette for og gi veiledning i det lokale planarbeidet. Lærerne ble sett på som profesjonelle medarbeidere i læreplanutvikling, og i et lokalt læreplanarbeid var de forventet å fullføre den nasjonale og sentralt gitte læreplanen etter retningslinjer fra utdanningsmyndighetene. Skoleeierne fikk nærmest beskjed om «å holde fingrene av fatet». I tilknytning til LK06 blir skoleeierne møtt med klare forventninger om en meget aktiv styrende og kontrollerende rolle i det lokale arbeidet med læreplanene. Ifølge M87, skulle kommunale instanser fungere som et støtteapparat for lærerne ved enkeltskolen. Ifølge LK06-veiledningene (2014-versjonen), skal skoleeier kontrollere at skolen og lærerne der konkretiserer og operasjonaliserer den nasjonale og sentralt gitte læreplanen, på en slik måte at de «leverer» (uttrykket er hentet fra Mølstad, 2015) en opplæring som fører til at elevene når det læringsutbyttet som er beskrevet i læreplanens kompetansemål.

Fremtidens skole

I Ludvigsen-utvalgets utredning om fremtidens skole (fornylse av fag og kompetanser) tar man

også opp spørsmål om skoleeierens ansvar og oppgaver ved lokalt arbeid med læreplaner (NOU 2015: 8, s. 92). Språket ligner det vi finner i veiledningene til LK06, med vekt på styring og kontroll.

Skoleeierne har ansvar for at skolens opplæring er i tråd med læreplanverket og øvrige regelverk, påpeker utvalget. De har ansvar for at elevene får den opplæring de har krav på. «Derfor har de også et ansvar for å legge til rette for at det lokale arbeidet med læreplaner foregår på en forsvarlig måte» (s. 92). Utvalget fortsetter:

Skoleeierens mål må være å legge til rette for å utvikle skolens samlede faglige og fagdidaktiske kompetanse for å kunne gi opplæring i tråd med målene i læreplanverket. Prosessen i et fremtidig lokalt arbeid med læreplaner bør derfor legges opp parallelt og med utgangspunkt i felles forankrede mål som kompetanser for fremtiden og innholdet i skolen. (NOU 2015: 18, s. 92)

Utvalget mener at det ikke er tydelig nok nedfelt i dagens regelverk at skoleeierne har ansvar for å legge til rette for prosesser og kvalitet på skolens utviklingsarbeid knyttet til de nasjonale læreplanene. En slik presisering bør komme i «fremtidens skole», påpeker utvalget:

Ved en presisering i regelverket vil alle skoleeiere i større grad enn i dag måtte ta ansvar for å organisere og tilrettelegg for skolens utviklingsarbeid og kapasitets- og kompetanseutbygging på dette området. (s. 92)

Jeg spør: Vil «fremtidens skole» være best tjent med et lokalt arbeid med læreplaner, der lærerne og skolen underkastes en stadig styring og kontroll fra skoleeier for at «opplæringsproduktet» skal være mest mulig i samsvar med kompetansemålene i den nasjonale planen? Eller: Vil «fremtidens lærere» fungere best i et lokalt læreplanarbeid der kommunale instanser primært gir støtte og veiledning, samt oppmuntrer til kreative profesjonelle lokale løsninger innenfor de rammer som den nasjonale læreplanen gir?

LITTERATUR

- BRØYN, T.** (2009). Veiledninger til læreplaner. Intervju med Laila Fossum, leder for Avdeling for læreplaner i Utdanningsdirektoratet. *Bedre skole*, 4, s. 18–19.
- ENGELSEN, B.U.** (2015a). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* 7. utgave *Skrevet mot LK06: Læreplan for Kunnskapsløftet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ENGELSEN, B.U.** (2015b). *Skolefag i læreplanreformer 1939 – 2013*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- GRUNNSKOLERÅDET** (1984). *Høringsutkast til Mønsterplan for grunnskolen. Revidert utgave. Generell del*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GRUNNSKOLERÅDET** (1985a). *Lokalt læreplanarbeid. Veiledningshefte til revidert Mønsterplan for grunnskolen, midlertidig utgave 1985*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GRUNNSKOLERÅDET** (1985b). *Høringsutkast til Mønsterplan for grunnskolen. Revidert utgave Fagplandel*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GUNDEM, B.B.** (1993). *Mot en ny skolevirkelighet? Læreplanen i et sentralisering- og desentraliseringsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- HEGTUN, A., HORSEJORD, V., MØLLER, J. & ÅLVIK, T.** (1991). *Skolens egen læreplan. Fra praksis til plan – fra plan til praksis*. Oslo: Cappelen.
- HOPMANN, S.** (1991). Retracing Curriculum theory: The multiple realities of curriculum making. I: B.B. Gundem, B.U. Engelsen & B. Karseth/(red.): *Curriculum Work and Curriculum Content: Theory and Practice: Contemporary and Historical Perspectives: Conference Papers: University of Oslo, Institute for Educational Research. 10 – 12 October, 1990*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, s. 49–98.
- LK06. Læreplan for Kunnskapsløftet av 2006**. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet. (Læreplaner for gjennomgående fag i grunnsopplæringen, justert utgave i 2013; se Utdanningsdirektoratets nettside.)
- M74. Mønsterplan for grunnskolen av 1974**. Oslo: Aschehoug
- M85. Mønsterplan for grunnskolen. Revidert og midlertidig utgave 1985**. Oslo: Aschehoug
- M87. Mønsterplan for grunnskolen av 1987**. Oslo: Aschehoug
- MØLSTAD, C.E.** (2015). State-based curriculum-making: approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 47, 4, 441–461
- NOU 2015: 8. Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser**. (Ludvigsen-utvalget)
- Raaen, F.D & Ålvik, T. (red) (1987). *Håndbok i lokalt læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal
- SKAR, S.** (2012). *Lærerkompetanser og lærerprofesjonalitet. Analyse av St.meld. 11 (2008 – 2009). Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Masteroppgave
- ST.MELD. NR. 30** (2003 – 2004). *Kultur for læring*
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2009). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Udir.no
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Udir.no



Britt Ulstrup Engelsen er dr.philos. og professor emeritus i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk (IPED), Universitetet i Oslo. Ulstrup Engelsen har skrevet flere bøker, blant annet *Forstår vi undervisningsmålene?* (1973), *Kan læring planlegges?* (1990; 7. utgave 2015), *Når fagplan møter lærer* (1993), *Ideer som formet vår skole?* (2003), *Skolefag i læreplanreformer 1939 – 2013* (2015). For øvrig har hun bidratt med diverse artikler og forskningsrapporter innenfor generell didaktikk/fagdidaktikk og lære- /fagplanteori.

Videreutdanning og kunnskapsdeling: Læreres kunnskapskultur

■ AV MARIANNE MAUGESTEN OG INGEBJØRG MELLEGÅRD

Den enkelte skole og skoleeier har ansvar for at kunnskapsdeling skal gjennomføres når lærere tar videreutdanning. I en studie undersøkes hvordan lærere som deltar i videreutdanning i engelsk og matematikk, opplever at kunnskapsdeling med kolleger har påvirket deres kunnskapskultur. Resultatene viser at lærerne og skolelederne har begrenset erfaring med slik kunnskapsdeling, men at denne form for læringsfelleskap kan initiere gode fagsamtaler og bidra til en helhetlig læringsprosess.

I skoleåret 2015–2016 har over 5000 norske lærere fått tilbud om videreutdanning i ulike fag gjennom strategien *Kompetanse for kvalitet*. Formålet med videreutdanningsstrategien er «å styrke elevenes læring og motivasjon i grunnopplæringen ved å øke læreres faglige, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 9). Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen*, understreker at «systematisk etter- og videreutdanning fungerer best når lærerne samtidig deler og utvikler kunnskap i et profesjonsfelleskap på skolen» (St.meld. nr. 31, 2008, s. 40). Innenfor strategien *Kompetanse for kvalitet* er skoleleder tillagt et spesielt ansvar for tilrettelegging for kunnskapsdeling (Kunnskapsdepartementet, 2011). Utdanningsmyndighetene uttrykker i disse dokumentene et ønske om å utvikle profesjonelle lærere som bidrar til en delingskultur. Hvordan kan dette gjøres?

Vi har gjennomført en studie blant videre-

utdanningsstudenter i engelsk og matematikk ved Høgskolen i Østfold om kunnskapsdeling i profesjonelle læringsfelleskap. I denne artikkelen beskriver vi hvordan det gjennom videreutdanning kan legges til rette for kunnskapsdeling på skolene, og hvordan lærerne opplever slik kunnskapsdeling.

Kunnskapsdeling og kunnskapskultur

Årlig blir studiene i *Kompetanse for kvalitet* evaluert nasjonalt av deltakerne. I evalueringen fra 2011/2012 sier 33 prosent av deltakerne seg enige eller helt enige i at de har samarbeidet med kolleger for å «realisere noe av det de har lært». Det kan bety å informere i fellestid eller dele ut artikler eller annet stoff fra studiet. Bare 20 prosent av lærerne i grunnskolen sier at ledelsen tilrettelegger for kunnskapsdeling etter at lærerne har vært på videreutdanning. Det kan dermed se ut til at læreres videreutdanning i liten grad fører

til kunnskapsdeling på arbeidsplassen (Klewe & Neset, 2012). Vi gjennomførte en undersøkelse blant våre videreutdanningsstudenter i engelsk og matematikk ved Høgskolen i Østfold høsten 2012 hvor de samme tendensene kom fram.

Begrepet *kunnskapskultur* brukes om hvor og hvordan profesjonsutøveren søker ny kunnskap. Lærerprofesjonens kunnskapskultur beskrives som mer individuell enn kollektiv, og den er avhengig av personlig initiativ (Munthe & Postholm, 2012). Lærere står i det daglige overfor komplekse oppgaver og utfordringer som krever oppdatert kunnskap. I en studie fra 2008 (Jensen, 2008) om faglig oppdatering oppgir lærere muntlig erfaringsutveksling med kolleger som viktigste kunnskapskilde. Her skiller lærere seg fra andre profesjonsutøvere som ingeniører, sykepleiere og revisorer. Lærere mener å ha liten tilgang til kunnskapsressurser som er utviklet spesielt for å hjelpe dem i jobben som lærer (St.meld. nr. 31, 2008).

Hvorfor kunnskapsdeling?

I et profesjonsfellesskap der kunnskapsdeling foregår, er det muligheter til å videreutvikle gode fagsamtaler. Ifølge Helstad (2014) må samtalene være utforskende og spørrende. Gjennom slike samtaler kan lærerne utvikle et profesjonsspråk som kan bearbeides sammen med kolleger. Ifølge Kvam (2014) er tilgang til teori viktig for at samtalepraksisen skal føre til en forbedring av undervisningen. Gode fagsamtaler kan også sette i gang en *refleksjon* over egen og andres undervisning samtidig som en spørrende og kritisk holdning gjennom samtalene krever at man som lærer *begrunner og argumenterer* for de valgene man gjør.

Ved en slik kunnskapsdeling som våre studenter gjennomførte i et veldefinert læringssamfunn, fikk kolleger og ledelse også *tilgang til nyere forskning*. All etter- og videreutdanning av lærere skal være forskningsbasert, noe som betyr at studentene skal kjenne til nyere forskningslitteratur og delta i forskningsprosjekter knyttet til egen praksis.

Teori og praksis framstilles ofte som motsetninger. Den forskningsbaserte undervisningen i videreutdanning bidrar til at lærere gis mulighet til å henge teorien på noen knagger. Ifølge Ertsås og Irgens (2012) er *teoretisering* «prosesser der en lærer reflekterer over, formulerer, analyserer,

begrunner og utvikler praksis ved teori av ulik styrke» (s. 201). For å framstå som en profesjonell lærer må man ha evnen til å teoretisere egen praksis. Det betyr å begrunne blant annet arbeidsmåter og oppgavevalg på en kompetent måte. Gjennom kunnskapsdelingen vil det være muligheter for å styrke koblingen mellom teori og praksis og mellom individuell kompetanseheving og skolens utvikling (St.meld. nr. 31, 2008).

En studie om læreres kunnskapskultur og kunnskapsdeling

I vår studie undersøkes hvordan lærere i videreutdanning opplever at kunnskapsdeling innenfor et veldefinert læringsfellesskap påvirker deres kunnskapskultur. I dette læringsfellesskapet blir et møte mellom lærernes undervisningspraksis, det profesjonelle læringsfellesskapet og ny forskningsbasert kunnskap mulig. Med utgangspunkt i evalueringsresultatene, utdanningsmyndighetenes forventninger om kunnskapsdeling samt kravet til skoleledelsen i styringsdokumentene om tilretteleggingsansvar, la vi i våre videreutdanningsstudier i engelsk og matematikk inn et arbeidskrav om kunnskapsdeling.

Arbeidskravet innebar at studentene ved videreutdanningene skulle dele forskningsbasert kunnskap fra studiet med kolleger ved sin arbeidsplass, og det var klare retningslinjer for rammen av kunnskapsdelingen. Valg av tema for kunnskapsdelingen var ulik for de to fagene: engelskstudentene presenterte en fagartikkel og teori knyttet til et gitt tema, vokabular; mens matematikkstudentene valgte blant ulike tema fra studiet.

I forkant sendte vi informasjon til skolenes ledelse med begrunnelse for gjennomføring av arbeidskravet. Studentene skulle samle 4 til 6 kolleger i sitt fag. I tillegg var det et krav om at en person fra ledelsen skulle delta. Tidsrammen for samlingen var på rundt én time hvorav ca. 20 minutter til selve presentasjonen; etter presentasjonen skulle lærerne diskutere temaet. I etterkant skrev studentene en refleksjonstekst med beskrivelse av innholdet i diskusjonen og responsen fra deltakerne samt en avsluttende refleksjon over kunnskapsdelingen. Vi var interessert i å vite mer om hvordan lærernes kunnskapskultur ble påvirket og utviklet gjennom kunnskapsdeling i et slikt veldefinert læringsfellesskap.

Tabellen til høyre viser antall studenter og utvalget av informanter, samt fag og trinn.

Studien har en kvalitativ tilnærming, og det er studentenes refleksjonstekster som utgjør empirien. Disse ble skrevet i etterkant av gjennomføringen av kunnskapsdeling innenfor et læringsfellesskap som beskrevet i arbeidskravet ovenfor. Det er viktig å understreke at datatilfanget er videreutdanningsstudentenes subjektive refleksjoner som så har vært gjenstand for forskernes analyse, og som igjen bygger på vår subjektive forståelse av det lærerne beskriver i sine tekster. Det primære i en slik kvalitativ tilnærming ligger nettopp i en beskrivelse av og en søken etter forståelse av et fenomen (Repstad, 2007).

En generell trend i datamaterialet var at studentene hadde liten erfaring i å dele forskningsbasert kunnskap med kolleger, men de uttrykte en sterk motivasjon for å tilegne seg ny kunnskap. Det er her viktig å poengtere at studien bygger på én samling i læringsfellesskapet; resultatene sier derfor ikke noe om hvorvidt skolen fortsetter med denne typen kunnskapsdeling eller i hvilken grad forskningsbasert kunnskap tas i bruk i skolen. Dette vil kreve flere undersøkelser i et lengre tidsperspektiv.

Analysen av datamaterialet viste funn som kunne samles i tre hovedområder: *Faglig diskusjon og refleksjon hos student og kolleger*, *Faglig diskusjon og refleksjon hos ledelse* og *Organisering og presentasjon*. Her vil oppmerksomheten i vesentlig grad vies de to førstnevnte områdene.

Innenfor området *Faglig diskusjon og refleksjon hos student og kolleger* utkrystalliserte det seg tre kategorier av funn: helhetlig læringsprosess, bevegelse i kunnskapskultur og teoretisering.

Arbeidskravet la til rette for en aktiv læringsform hvor studenten bidrar med ny kunnskap inn i profesjonsfellesskapet ved egen skole, en arbeidsform som inngår i Desimones (2009) kjennetegn ved effektiv videreutdanning. En av studentene uttrykker dette slik:

I have learned a lot during the process. The preparation time made me study literature from our list more efficiently. The presentation turned out to be a boost for my self-confidence as a language teacher. Writing this reflection text made me more aware of how collocations may improve my own writing. Most of all I experienced the value of sharing competence.

Tabell

	Trinn	Antall studenter	Utvalg	Lærere fra barnetrinn/ ungdomstrinn
Engelsk 1 (grunnstudium)	1.-10.	28	10	5 fra barnetrinn 5 fra ungdomstrinn
Matematikk 2 (påbyggingsstudium)	5.-10.	11	10	2 fra barnetrinn 8 fra ungdomstrinn

Studenten beskriver her opplevelsen av en helhetlig læringsprosess: de nødvendige forberedelsene for å tilegne seg kunnskapen, gjennomføring av presentasjonen som styrker profesjonsutøveren, refleksjonsnotatet i etterkant som bidrar til utvikling i egen språkutvikling og til slutt en erkjennelse av kunnskapsdelingens verdi.

Som beskrevet ovenfor er læreres kunnskapskultur i vesentlig grad preget av muntlig erfaringsdeling med kolleger, men her blir det stilt krav til studenten om å presentere nyervervet forskningsbasert kunnskap. Resultatene antyder en bevegelse i lærernes kunnskapskultur, både i et individuelt og kollektivt perspektiv. Det er gjennomgående at studentene er blitt utfordret til nytenkning:

Det er definitivt mye å hente på slike samlinger der vi kolleger kan dele med hverandre. Det gir ofte inspirasjon til nytenking i egen undervisning og ofte får man også bekreftet egne tanker eller erfaringer. Dette gir både faglig styrke og et styrket kollegium som begge deler vil komme eleven til gode.

Studenten uttrykker her en tosidighet ved kunnskapsdeling: ny kunnskap motiverer til utvikling av praksis samtidig som egen undervisningspraksis bekreftes. Dette reflekterer betydningen av det Desimone (2009) beskriver som koherens mellom eksisterende og ny kunnskap; profesjonsutøveren må se sammenhengen mellom sitt eget pedagogiske ståsted og ny kunnskap. En annen student framhever at nytenking er avhengig av læringsfellesskapets kvalitet. I dette ligger det at læringsfellesskapet preges av trygghet og tillit mellom deltakerne samt et ansvar hos den enkelte lærer for å søke ny kunnskap.

Enkelte av studentene møtte motstand fra

kolleger da de brakte ny kunnskap inn i etablerte miljøer. Noen av studentens kolleger utviste skepsis og tilbakeholdenhet overfor forskningsbasert kunnskap, noe som i dette tilfellet rørte ved etablerte oppfatninger av språkopplæring. Men god kunnskap og argumentasjon fra studentens side førte ifølge studenten selv til bevegelse i kunnskapskulturen.

I refleksjonstekstene kommer det også fram at læringsfellesskap avdekker kollegers manglende kompetanse innenfor feltet:

(...) dette for flere var nytt stoff og de så behovet for å lære. (...) Litt trist er det å oppdage lav kompetanse blant lærerne på dette området, men det manglet ikke på lyst til å tilegne seg stoffet og de så helt klart at dette er noe de må gjøre snarest.

Evnen til å teoretisere egen undervisningspraksis er i henhold til Ertsås og Irgens (2012) en betingelse for å fremstå som en profesjonell yrkesutøver. Gjennomgående i studentenes refleksjonstekster er at de har erfart denne formen for kunnskapsdeling som annerledes enn tidligere:

(....) I hope it can help us to move our professional discussions from WHAT to do to HOW and WHY doing it. We are far too often on the WHAT level.

I studentenes uttalelse ligger det en bevisstgjøring av at kunnskapsdeling innenfor dette læringsfellesskapet fører til at samtalen beveger seg fra å fokusere ensidig på *hva* man gjør til *hvordan* og *hvorfor*. En annen student uttrykker dette skiftet i nivået på diskusjonen som «det oppleves som meningsfylt å kunne dele erfaringer og belyse dagligdagse problemstillinger på et høyere pedagogisk nivå». Resultatene fra studien peker i retning av at denne formen for kunnskapsdeling innenfor et veldefinert læringsfellesskap kan utløse teoretiseringsprosessen.

I arbeidskravet lå det en klar føring om at en representant fra skoleledelsen skulle delta sammen med lærerne i læringsfellesskapet. Dette er i tråd med føringene i strategidokumentet for *Kompetanse for kvalitet* (Kunnskapsdepartementet, 2011). I studiens sammenheng er det ikke skoleledelsen, men utdanningsinstitusjonen ved studenten,

som initierer kunnskapsdelingen. Studien viser at representanter for ledelsen er til stede på så å si samtlige presentasjoner, og slik studentene beskriver innspillene fra ledelsen, peker disse i tre retninger. Ledelsen signaliserer en positiv holdning til kunnskapsdelingen og foreslår flere slike samlinger, også innenfor andre fag. Videre uttrykker ledelsen en nytteverdi knyttet til læreplan, eksamensoppgaver og overgang mellom barne- og ungdomstrinn, og til sist, ledelsen gir uttrykk for at samlingen gir dem faglig oppdatering. Dette er i full overensstemmelse med utdanningsmyndighetenes beskrivelse av skoleeiers ansvar: «For å kunne lede skolen i riktig retning, må rektor ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet» (St. meld. nr. 31, 2008, s. 45).

Konsekvenser for videreutdanning

Videreutdanningsstudentenes uttalelser peker entydig i den retning at det ligger et verdifullt potensial i profesjonsfellesskapet som læringsarena, både individuelt og kollegialt. I et slikt læringsfellesskap hvor teori møter praksis, åpnes det for en mulig aktivisering av teoretiseringsprosessen der første skritt er en verbalisering av den uuttalte teorien som ligger tildekket i enhver praksis (Ertsås & Irgens, 2012). Prosessen og læringsmiljøet bekreftes av Munthe og Postholm (2012): «For å støtte læring, er det viktig at lærere får anledning til å tilegne seg ny kunnskap, prøve den ut i praksis og reflektere over resultatene sammen med kolleger, slik at læring skjer i samarbeid» (s. 141). Videre legger de vekt på at yrkesutøverne må få tid og mulighet til å reflektere over og diskutere sin undervisningspraksis med kolleger innenfor trygge og konstruktive fellesskap. Studentene selv er tydelige på at denne formen for kunnskapsdeling oppleves som en endring, da den tar samtalen til et høyere nivå enn bare å dele erfaringsbaserte undervisningsaktiviteter. I henhold til Munthe og Postholm (2012) vil lærere ikke endre sin undervisningspraksis om ny kunnskap kommer i konflikt med deres pedagogiske syn og før-kunnskap. Derfor er det viktig at læringsprosessen initieres i egen undervisningspraksis og at avstanden mellom eksisterende kunnskap og ny kunnskap ikke er for stor.

I vår studie kommer det tydelig fram at

studentene har svært begrenset erfaring med denne form for kunnskapsdeling innenfor videreutdanning; dette bekreftes i resultater fra evalueringer av *Kompetanse for kvalitet* (Klewe & Neset, 2012). På bakgrunn av dette kan det være berettiget å stille spørsmålet om utdanningsmyndighetene har underkommunisert skoleledelsens ansvar for å integrere kunnskapsdeling på lokalt plan. Videre viser resultatene fra studien at det her ligger en mulighet for nært samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og skoleledelsen for tilrettelegging for kunnskapsdeling i lærings-samfunn. Slik legges et grunnlag for utvikling av delingskulturer, noe som gjør det mulig å sette ny forskningsbasert kunnskap i omløp i kollegiet.

I etterkant av denne studien er det naturlig å spørre seg om hvilken betydning resultatene vil ha for oss som tilbydere av videreutdanning, både på et individuelt og et institusjonelt nivå. I styringsdokumentene for den nasjonale strategien *Kompetanse for kvalitet* understrekes det at studiene skal være praksisnære og profesjonsrettete; forståelsen av disse begrepene bør utvides. Så langt har videreutdanning primært hatt fokus på *klasserommet* som studentenes utprøvingsarena for nyervervet kunnskap; resultatene fra studien sender et tydelig signal om at *personalrommet* også bør inkluderes som utprøvingsarena. På denne måten kan læreren eller studenten øves i å være en aktiv deltaker i profesjonsfellesskapet og slik tilføre skolen ny og forskningsbasert kunnskap. Dette vil kunne påvirke den etablerte kunnskapskulturen, både individuelt og kollegialt. Disse to utprøvingsarenaene, *klasserommet* og *personalrommet*, utfyller hverandre, og samspillet mellom dem ser ut til å kunne bidra til at teoretisering og refleksjon genereres, to faktorer som er helt vesentlige for at læreren skal kunne framstå som profesjonell (Ertsås & Irgens, 2012; Munthe & Postholm, 2012). Kort oppsummert vil dette bety at i «videreutdanningsstudier må det legges til rette for at lærerens helhetlige profesjonsutøvelse som både kunnskapsformidler og kunnskapsdeler kan utvikles» (Maugesten & Mellegård, 2015, s. 18).

Videreutdanningsstrategien *Kompetanse for kvalitet* er vedtatt forlenget fram til 2025. I tilsagnsbrevet fra Utdanningsdirektoratet (19. november

2015) ligger det føringer om at kunnskapsdeling ved studentenes arbeidsplass skal være en obligatorisk del av studiene fra studieåret 2016–2017.

LITTERATUR

- DESIMONE, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher* 38(3), 181–199.
- ERTSÅS, T.I., & IRGENS, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I: M.B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195–215). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- HELSTAD, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I: E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134–151). Oslo: Universitetsforlaget.
- JENSEN, K. (2008). Nye utfordringer i kunnskapssamfunnet. Kunnskapsutvikling og faglig oppdatering hos lærere, sykepleiere, dataingeniører og revisorer. *Bedre skole* (2008:4), 54–57.
- KLEWE, L., & NESET, T. (2012). Utbytte av videreutdanning – 2 Deltakerundersøkelsen 2: Utbytte av deltakelse i Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2011). Kompetanse for kvalitet: Strategi for etter- og videreutdanning 2012–2015.
- KVAM, E.K. (2014). *Pedagogiske samtaler. En kvalitativ studie av lærersamarbeid i norsk grunnskole*. PhD, Universitetet i Oslo.
- MAUGESTEN, M., & MELLEGÅRD, I. (2015). Profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning – utvikling i kunnskapskulturen. *Acta Didactica Norge* 9(1), 1–20.
- MUNTHE, E., & POSTHOLM, M.B. (2012). Læreres profesjonelle læring i skolen. I: M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R.J. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 137–154). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- REPSTAD, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ST.MELD. NR. 31. (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

En mer utførlig versjon av denne artikkelen er publisert i *Acta Didactica: Profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning – utvikling i kunnskapskulturen*: <<https://www.journals.uio.no/index.php/adno>>



Marianne Maugesten er førstelektor i matematikdidaktikk ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold. Hun har lang erfaring fra undervisning i grunnskolen, etter- og videreutdanning av lærere samt *Kompetanse for kvalitet* siden oppstarten. Hun underviser også i grunnutdanningen på både Glu 1–7 og Glu 5–10, og har hatt mange oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Hennes forskningsfelt er studenters og læreres læring.



Ingebjørg Mellegård er førstelektor i engelskdidaktikk ved Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag ved Høgskolen i Østfold. Hun har lang erfaring fra undervisning i grunnskolen og videregående skole, etter- og videreutdanning av lærere samt *Kompetanse for kvalitet* siden oppstarten. Hennes forskningsfelt er læreres læring.



Grunnskolelærerutdanningen: **Rektors rolle i praksisopplæringen**

■ AV FINN DANIEL RAAEN OG KIRSTEN E. THORSEN

Praksisskoler skal være en læringsarena der hele skolen bidrar som et kollektivt prosjekt – i nært samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonene. Dette skjer i liten grad. Rektor er fortsatt først og fremst administrator og tilrettelegger, mens ansvaret for studentene blir den enkelte praksislærers ansvar.

Med øvingslæreravtalen i 2005 (Kunnskapsdepartementet 2005) opphørte ordningen med individuelle avtaler mellom praksislærer og lærerutdanningsinstitusjon. Den gjeldende avtalen innebærer at praksislærerfunksjonen er knyttet til lærerens stillingsforhold på skolen. Det er rektor som dermed har et formelt arbeidsgiveransvar for lærerne, også i rollen som praksislærere. Mens praksisopplæringen tidligere til en viss grad var et «privat» forhold mellom praksislærer og en studentgruppe, presiserer 2005-avtalen praksisopplæring som et kollektivt prosjekt. Praksisopplæringen skal organiseres slik at *hele praksisskolen er læringsarena*. Det innebærer at i tillegg til å være tilknyttet praksislærers klasser, kan studentene

delta i andre læreres klasser og også ta del i skolens utviklingsarbeid. Vi ser da at avtalen forplikter rektor som ansvarlig for at lærerutdanningspraksis er en integrert del av skolens virksomhet.

Intensjonen om hele skolen som læringsarena samt rektors ansvar understrekes ytterligere i nasjonale retningslinjer for nye grunnskolelærerutdanninger (Kunnskapsdepartementet 2010). Her presiseres det at det er utdanningsinstitusjonen som har det overordnede ansvaret med hensyn til mål, innhold og progresjon i praksisopplæringen, mens rektor har det overordnede ansvaret for praksisopplæringen på skolen. Det slås her videre fast at rektor skal delta i veilednings- og vurderingsarbeid med studenter og i aktuelle samarbeidsfora mellom

lærerutdanning og praksisskole. Samarbeid framheves i retningslinjene som en sentral premiss for å få til helhet og sammenheng i praksisopplæringen. Det skal være et gjensidig samarbeid mellom praksisskole og fagmiljøene på lærerutdanningsinstitusjonen, som skal bidra til utveksling av kunnskap og lærerkrefter.

Utfordringer i samarbeidet

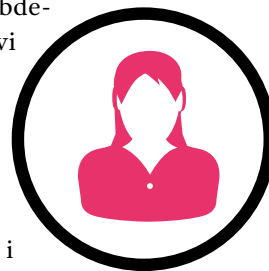
Omfattende forskning viser at det er betydelige utfordringer knyttet til samarbeidet mellom de to læringsarenaene i lærerutdanning (Cochran Smith 2004, Korthagen 2008, Ohnstad & Munthe 2008, Zeichner 2010). I NOKUT-evalueringen (2006) påpekes det at den teoretiske kunnskapen ikke er tilstrekkelig integrert i praksisopplæringen. Samarbeidsutfordringene kan synes å speile et spenningsforhold mellom to ulike kunnskapssyn (Joramb 2007). Det er flere holdepunkter for å påstå at samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisskole tradisjonelt kjennetegnes ved en maktrelasjon der utdanningsinstitusjonen både er den som definerer samarbeidet og presenterer innholdet i den, der den teoretiske kunnskapen framholdes som den kunnskapskilden som fortjener mest autoritet (Clarke, Triggs, Valerie & Nielsen, 2013).

Praksisopplæringen framstår som en oppgave skolene tar på seg i tillegg til det som er skolens ordinære oppgaver. Forskning viser at det å være praksislærer ofte blir oppfattet som en sekundær oppgave sammenlignet med ansvaret for opplæringen av elevene (Clarke et al. 2013, Ohnstad & Munthe 2008, Tyjälä, 2008). Det finnes lite forskning som viser hvordan rektor ivaretar rollen som pedagogisk leder av praksisopplæringen, utover det som generelt framheves som kjennetegn på pedagogisk ledelse og gode lærende utviklingsprosesser på skoler (Day m.fl. 2007, Leithwood & Riehl, 2003, Møller 2006). Pedagogisk ledelse kjennetegnes ved klare visjoner og mål for virksomheten, faglig støtte og oppfølging av lærere, og dialogiske prosesser mellom kollegaer.

Undersøkelsen

Som del av et større forskningsprosjekt TPQ (Teachers' Professional Qualifications) som innbefatter 20 forskere (2011-2015), har vi i en

delstudie undersøkt rektors rolle som leder av praksisopplæringen på skolen og hvorvidt praksisskolen kjennetegnes som en felles læringsarena. Dataene er hentet fra en spørreundersøkelse med 69 rektorer på praksisskoler tilknyttet en større lærerutdanningsinstitusjon og dybdeintervju med fire av disse. Videre har vi brukt data fra en spørreundersøkelse med 45 praksislærere tilknyttet den samme utdanningsinstitusjonen. I spørreundersøkelsen med rektorene stilles det åpne spørsmål om hvordan rektor ivaretar sin rolle som leder overfor de ulike aktørene i praksisopplæringen, hvilke tanker og erfaringer de har om skolen som praksisskole, og om samarbeidet med utdanningsinstitusjonen. Vi vil her spesielt konsentrere oss om de svarene fra spørreundersøkelsen med praksislærerne som gjelder samarbeid med praksislærerkollegaer, samarbeid og støtte fra rektor, og hvordan skolen er som praksisskole. Intervjuene med rektorene er knyttet til de samme spørsmålene som i spørreundersøkelsen.



Praksisskolen som felles læringsarena

I spørreundersøkelsen svarer alle rektorene at de opplever at deres skole er en praksisskole. 62 % svarer at dette gjelder i stor grad. Rektorene sier at det å være praksisskole innebærer at alle lærere på skolen har et ansvar for å ta godt imot studentene og la studentene være med i deres klasser. Det framgår imidlertid av undersøkelsen at en del lærere er motvillige til å delta i praksisopplæring, da de ikke får økonomisk kompensasjon for det. Som en av rektorene gir uttrykk for:

Vi har på mange måter lykkes som praksisskole, men jeg tenker at spørsmålet om lønn og forventninger ... det er bare praksislærerne som får økonomisk kompensasjon. Allikevel, praksis blir (ifølge retningslinjene) betraktet som et felles ansvar for alle lærerne på skolen. Det er noe som ikke stemmer.

Ingen av rektorene viser til at skolen deltar i eventuelle FoU-prosjekter initiert av høgskolen.

Mange av rektorene gir uttrykk for et positivt syn på studentene. De blir beskrevet som

ressurser som kan bringe nye perspektiver inn i den pedagogiske diskusjonen i personalet og bidra til at erfarne lærere reflekterer over egen praksis. Betrachtingene er imidlertid generelle og ikke knyttet til at studentene mer systematisk deltar i skolens pedagogiske utviklingsarbeid.

Videre er det fremtredende i både praksislærernes og rektorenes beskrivelser at skolen som praksisskole først og fremst er et sted der studentene skal synes det er hyggelig å være, og der de føler seg inkludert. I liten grad sies det noe om at lærerutdanningsoppdraget også kan være en potensiell ressurs for utviklingen av skolens felles pedagogiske utviklingsarbeid.

Forholdet mellom rektor og praksislærere

På spørsmål om de er involvert i praksislærers arbeid, svarer 35 % av rektorene at de er sterkt involvert, mens 60 % beskriver seg som moderat involvert. Involvering blir beskrevet som å ha møter eller samtaler med praksislærer for å skaffe seg oversikt over planer for praksis. Rektorenes tilnærming til praksis utdypes i intervjuene. Alle beskriver sin hovedoppgave som å ha ansvar for praktiske anliggender knyttet til praksisperioder. En av rektorene sier det slik:

Først og fremst tilrettelegger jeg strukturelt i forhold til hvor mange praksislærere trenger jeg, hvilke fagkombinasjoner har studentene behov for ... og jeg organiserer dette.

I spørreundersøkelsen med praksislærerne kommer det fram at 58 % opplever støtte og involvering fra rektor. Svarene bekrefter at støtten i hovedsak er knyttet til rent praktiske, organisatoriske forhold. Et typisk svar er: «(Rektorene) er gode til å hjelpe til med å forberede praksisperiodene, for øvrig er vi overlatt til oss selv.» 30 % av praksislærerne sier at de er selvstendig ansvarlige for gjennomføringen av praksisperioder.

I materialet finner vi ikke data som tilsier at det er en faglig relasjon mellom rektor og praksislærere. Ingen av rektorene beskriver å ha systematisk veiledning med praksislærere eller at de legger til rette for felles veilednings- eller refleksjonsprosesser med alle praksislærerne på skolen. Noen av praksislærerne gir uttrykk for at rektor er en støtte

og deltar i observasjon og veiledning om det er kritiske situasjoner knyttet til enkeltstudenter, slik en av praksislærerne uttrykker:

Ledelsen (på skolen) er ikke så mye inne i mitt arbeid som praksislærer, men jeg får støtte om jeg har behov for det.

Forholdet mellom rektor og studenter

På spørsmål om involvering i studentenes praksis bekrefter 82 % av rektorene at de er i kontakt med studentene i løpet av praksis. Eksempelvis sier de at de tilrettelegger praktisk for studentene med arbeidsplasser, lærebøker og nøkler, og at de avholder gruppeviser møter med dem. Når det gjelder innholdet i disse møtene, er det snakk om overordnede tema, som skolen som organisasjon, skole-hjem-samarbeid og skolens pedagogiske plattform. Som en rektor sier:

Et møte hvor jeg går gjennom skolens visjon og skolens pedagogiske plattform og gleder og utfordringer ved vår skole.

Dataene gir et bilde av at rektor i liten grad deltar i veiledning og vurdering av studentene. De vil være tilgjengelige, men framgår ikke å ha en systematisk plan for dette arbeidet. 25 % svarer at de deltar i veiledningssamtaler med studenter og praksislærer fra tid til annen, mens 9 % svarer at de har individuelle veiledningssamtaler med studentene. 50 % svarer at de deltar i vurdering av studentene. Utdypende svar viser at dette er knyttet til studenter som praksislærer trenger hjelp til å vurdere, noe som ikke skjer så ofte. Eller sagt med en av rektorene: «Jeg deltar i vurdering hvis det er tvil om at praksis kan godkjennes.»

Spørreundersøkelsen med praksislærerne bekrefter dette bildet av rektors rolle med hensyn til veiledningen og vurderingen. Ingen av praksislærerne oppgir at rektor deltar i veiledning og vurdering. Én svarer at hun ikke kjenner til at dette er rektors ansvarsoppgave. I intervjuene utdypes dette temaet. Tendensen som kommer fram her, er at praksislærerne opplever at veiledning og vurdering er deres ansvar, men at rektor er tilgjengelig og trår til om det er situasjoner som krever det.

Samarbeid med lærerhøgskolen

Lærerhøgskolen arrangerer egne møter med rektorene hvert semester. 84 % av rektorene svarer i spørreundersøkelsen at de prioriterer disse møtene ved at de alltid eller nesten alltid deltar på dem. Innholdet på møtene blir beskrevet som informasjon om hvordan praksis kan organiseres og spørsmål knyttet til praksislæreres tilsettingsforhold. 30 % av rektorene peker på at de ønsker et mer *faglig* fokus i møtene. De etterlyser å få bedre innsikt i lærerutdanningsfagene og oppdatering på ny og relevant forskning ved institusjonen. Det blir også uttrykt behov for å kunne dele erfaringer med andre rektorer. Kritikken i forhold til samarbeidet blir bekreftet og utdypet i intervjuene. Visjonen for lærerutdanningen framstår som uklar. En av informantene sier det slik: «Hva tror de på ... hvilke verdier og holdninger bygger utdanningen på?» En annen trekker fram at utdanningen i for liten grad drar veksler på aktuell kunnskap om grunnskolen i dag; sagt med rektors ord: «Høgskolen har lite kunnskap om hvilken skole de sender studentene ut i».

Drøfting

Funnene i undersøkelsen peker i retning av at rektor håndterer praksisoppdraget som en administrativ mer enn pedagogisk oppgave. Dette gjelder både i kontakten med praksislærere og studenter og i rollen som ansvarlig for praksisskolen som felles læringsarena. Rektorene er med i planlegging og gjennomføring av praksis på den måten at de tilrettelegger og organiserer praktiske løsninger for både praksislærere og studenter. Rektorene deltar sporadisk i selve praksisopplæringen i klassene og fungerer i liten grad som pedagogisk støtte og veileder for praksislærerne. De utnytter også i svært liten grad muligheten for å organisere erfaringsutveksling og kollegaveiledning mellom praksislærerne på skolen for å stimulere og videreutvikle deres kompetanse.

Praksislærerne er ressurser på praksisskolen. Rektor har valgt dem ut på bakgrunn av enten formell kompetanse og/eller lærerdyktighet, og det er praksislærerne som i fremste rekke ivaretar skolens lærerutdanningsoppdrag ved at de er «tetttest på» studentene. Vi finner imidlertid at praksislærerne opplever å ha et ganske selvstendig

ansvar for oppdraget. Rektor går inn i en rolle som praktisk tilrettelegger mer enn som pedagogisk leder som utfordrer, støtter og legger til rette for lærende prosesser i organisasjonen (Darling Hammond 2010, Finnan 2003, Leithwood and Riel 2003).

Rektorene og praksislærerne i undersøkelsen ser på skolene sine som *praksisskoler*. Praksisskolen som felles læringsarena blir beskrevet som alle læreres ansvar for å «åpne dører» for studenter, og som alles ansvar å bidra til at studenter føler seg velkomne på praksisskolen. Vi ser at studentene innlemmes i et *sosialt* mer enn et *pedagogisk* fellesskap. I denne sammenheng er det noe overraskende at rektorene ikke ser det å være en lærerutdanningsarena som en læringsressurs for skolen. Studentene omtales i samtale med lærerne som en pedagogisk ressurs som kan bidra til at erfarne lærere reflekterer over egen praksis. Våre data tyder imidlertid ikke på at rektorene på noen måte aktivt bruker studentenes erfaringer i praksis og de teoretiske perspektivene de bringer med seg fra høgskolen, systematisk inn i skolens pedagogiske utviklingsarbeid.

Spørsmålet om det å være praksisskole har også en annen side. Det framgår at ikke alle lærere uten videre synes det er greit å skulle ta ansvar for praksisopplæring. Noen lærere viser motstand mot en felles forventning om å være aktører i lærerutdanningen uten verken formell forpliktelse eller økonomisk kompensasjon. Dette er en uavklart, men relevant problemstilling som blant annet er berørt av Tislevoll (2010), og som bør få mer politisk oppmerksomhet ved innføring av nye 5-årige lektorutdanninger. Forslag om nye rammeplaner anbefaler utvidet praksisopplæring og at studentenes masterarbeid og annet FoU-arbeid skal forankres i praksis (Rammeplanutvalget for grunnskolelærerutdanninger på masternivå (2015). Realisering av disse forslagene vil i betydelig større grad enn i dag kreve at alle lærere på praksisskoler er delaktige i lærerutdanningsoppdraget.

Det nåværende samarbeidet mellom høgskolen og rektorene ser ut til å bygge opp under og befeste rektorenes administrative tilnærming til rollen som ledere på praksisskolen, ved at samarbeidet



har hovedfokus på organisering av praksisopplæring og praksislæreres tilsetningsforhold. Rektorere gir imidlertid uttrykk for å ha forventninger til at samarbeidet også skal ha et tydeligere faglig innhold, og at de selv skal kunne bidra med aktuell kunnskap om praksisfeltet, noe som nå ikke blir innfridd. Undersøkelsen ser derfor ut til å støtte opp om den internasjonale forskningen vi viser til innledningsvis, om at samarbeid mellom de to læringsarenaene byr på utfordringer. Nasjonale retningslinjer (2010) stiller krav til utdanningsinstitusjonene om at fagmiljøene skal bidra med lærerkrefter og kunnskapsutveksling. På bakgrunn av dette finner vi det oppsiktsvekkende at ingen av de 69 rektorene i spørreundersøkelsen kan vise til at aktører fra høgskolen bidrar med FoU-arbeid eller andre oppgaver som praksisskolene kan dra veksler på i sitt pedagogiske utviklingsarbeid. Vår undersøkelse viser at rektorene nettopp etterlyser et faglig forankret samarbeid. De stiller også spørsmål om hvorfor ikke deres aktuelle kunnskap fra praksisfeltet blir etterspurt av lærerutdanningen. Samarbeidet synes altså ikke å bidra til å motivere rektorene for praksisopplæring som et pedagogisk prosjekt. Det kan være med på å forklare hvorfor rektorene inntar en mer administrativ enn pedagogisk rolle som ledere av praksisskolene.

En ny lærerutdanningsreform skal innføres fra 2015 med økte krav til praksisskoler som læringsarena i lærerutdanningene. Rektor har en nøkkelrolle i å ivareta rollen som pedagogisk leder for praksisskolen. Studien vår viser at det er grunn til i større grad å vie oppmerksomhet til samarbeidet mellom høgskoler og praksisskoler for å støtte og gi rektor større faglig legitimitet til å utøve en slik rolle. Høgskolen må i så fall ta et særlig ansvar for dette samarbeidet. Det dreier seg på den ene siden om å innlemme rektorene i et samarbeid der de anses som likeverdige deltakere i kunnskapsutveksling. Det dreier seg på den andre siden om at lærerutdanningen utfordrer og stimulerer sine fagmiljøer til å utvikle FoU-prosjekter som er forankret i praksisskolars virksomhet, slik at ulike aktører kan delta i kunnskapsgenererende samarbeidsprosesser og være med å utvikle praksisskolene som felles læringsarenaer.

LITTERATUR

- CLARKE, A., TRIGGS, V. & NIELSEN, W. (2013). Cooperating Teacher Participation in teacher Education: A review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84 (2), s. 163–202.
- COCHRAN-SMITH, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55, s. 295–299.
- DAY, C., SAMMONS, P., STOBART, G., KINGTON, A. & GU, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Berkshire, England: Open University Press
- DARLING-HAMMOND, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, American Association of Colleges for Teacher Education. pp. 61(1-2) 35–47.
- FINNAN, C., SCHNEPEL, K.C. & ANDERSON, L.W. (2003). Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8, s. 391–418.
- JORAM, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23, s. 123–135.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2008) *Linking Practice and theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. New York and London: Routledge.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2005). Øvingslæreravtale. Rundskriv F-04-05.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2010). Nasjonale retningslinjer for grunn-skolelærerutdanningen.
- LEITHWOOD, K. & RIEHL, C. (2003). *What do we already know about successful school leadership?* Paper prepared for the AERA Division A Task Force on Developing Research in Educational Leadership. Washington, DC: NCSL.
- MØLLER, J. (1996). *Lære og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge: Hovedrapport, del 1*, Oslo: NOKUT.
- OHNSTAD, F.O. & MUNTHER, E. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelærernes rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, s. 471–483. Rammeplanutvalget for grunnskolelærerutdanning på masternivå (2015). Hentet fra: <https://hihm.no/prosjektsider/rammeplanutvalg-for-grunnskolelærerutdanning-paa-masternivaa/nyheter/forslag-til-nye-forskrifter-overlevert>
- TISLEVOLL, S. (2010). *En studie av mellomrom: Triadiske samtaler som utgangspunkt for reflekterende empirisk forskning*. Ph.d.-avhandling, Trondheim, NTNU.
- TYNJÄLÄ, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3, s. 130–154.
- ZEICHNER, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, s. 89–99.



Finn Daniel Raaen er professor ved Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus. Han leder det NFR-støttede forskningsprosjektet «Teachers' Professional Qualification» om spenningsforhold i lærerutdanningen. Raaens arbeidsområder er profesjonsforskning, skolens organisasjon, læreres mestring av yrket og danning. Han har publisert en rekke bøker og artikler innenfor disse feltene.



Kirsten E. Thorsen er førstelektor i pedagogikk, Høgskolen i Oslo og Akershus. Thorsen har lang erfaring som lærer og skoleleder og har undervist i pedagogikk i lærerutdanningen gjennom flere år. Hennes forskningsinteresse er knyttet til lærerkvalifisering, og hun har blant annet siden 2012 deltatt i det NFR-støttede forskningsprosjektet «Teachers' Professional Qualification».



Nysgjerrige elever i fremtidens skole

■ AV ROBERT MJELDE FLATÅS

Når «fremtidens skole» i disse dager diskuteres i ulike utvalg, er det på høy tid å diskutere hvilke «danningselementer» som skal være med. Da er det viktig å huske at skolens bidrag til danning først og fremst skjer gjennom skolefagene.

Utdanning uten danning er meningsløst. I denne artikkelen vil jeg reflektere rundt prosjektarbeid som metode i skolen sett i lys av dannelsesbegrepet. I perioden 2010–2015 har jeg gjennomført 11 store prosjekter med ulike elevgrupper på mellomtrinnet. Elever har jobbet sammen i disse prosjektene etter *Nysgjerrigerpermetoden*, som er en aktuell, utforskende og prosjektbasert arbeidsform som barneskolelærere kan jobbe med for å bidra til undring og refleksjon. I lys av mine erfaringer som veileder bak flere slike prosjekt ønsker jeg å se nærmere på hvordan bruk av prosjektarbeid og Nysgjerrigerpermetoden kan være med på å fremme danning i skolen.

Utforske og skape

I NOU 2015:8 – *Fremtidens skole*, blir kompetanse i å utforske og skape løftet frem som ett av fremtidens fire aktuelle kompetanseområder. Disse

områdene er tenkt å være fagovergripende og slik være en del av alle fag. Kompetanse i å utforske og skape blir knyttet til kreativitet, innovasjon, problemløsning og kritisk tenkning. Det som skal læres, skal kunne oppleves å være verdifullt og ha relevans for elevens mestring og motivasjon. Dette kan sees i nær sammenheng med filosofen John Deweys tenkning, der relasjonen mellom kunnskap og handling i en problemløsende aktivitet blir viktig. I en problemløsende metode er det elevene selv som står i fokus ved at de selv samler inn opplysninger og lager en problemformulering som de skal belyse. Dewey (1916) er også opptatt av at innholdet i undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes erfaringer. Hvis elevene ikke ser nytten eller klarer å se seg selv i sammenheng med det som blir presentert, vil de heller ikke åpne seg for nye innspill.

Med Deweys slagord «learn to know by doing

and to do by knowing» vil læring også fremstå som en dialektisk prosess der elevene får integrere erfaringer, teori, observasjoner og handlinger (Kolb, 2000). Gjennom å handle selv får elevene muligheter til å reflektere over sine egne handlinger og slik kunne justere sin kunnskap. Ifølge Dewey må aktiviteten være målrettet, slik at det blir en kontrollert eksperimenterende aktivitet, sprunget ut av et «følt behov» (Myhre, 1996). Læreplanens generelle del (R-06) sier også mye om hvor viktig vitenskapelig arbeidsmetode er for å oppnå større aktivitet og skaperglede blant elevene. Her blir det pekt på at vitenskapelig arbeidsmetoder utvikler både kreative og kritiske evner, og er innen rekkevidde for alle elever.

Hva elevene bør lære og hvorfor

Danning er et komplekst begrep som favner mye. I Stortingsmelding nr. 11, *Læreren – rollen og utdanningen*, (2008–2009) står det at:

... å bidra til danning er en av skolens viktigste oppgaver. Danning skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring og utvikles gjennom refleksjon.

Danning kan videre sees på som et nøkkelord når vi reflekterer over hvordan vi skaper en god framtid for alle, hva viktige verdier er og over hvilke kunnskaper og ferdigheter vi trenger i vår tid. Den svenske forfatteren og pedagogen Ellen Key (1900) mente at danning er det som er igjen når vi har glemt alt vi har lært. Den kunnskapen vi har tilegnet oss, blir internalisert på en slik måte at vi ikke lenger trenger å huske den bevisst. Danning kan også sies å innebære refleksjon over egne handlinger og verdier. Det skjer i samspill med omgivelsene og med andre. I den generelle delen i læreplanen (R-06) om *det skapende menneske* står det at det fremste mål for utdanning er utvikling, og at opplæringen skal møte barn og unge på deres egne vilkår og samtidig føre dem inn i et grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner.

Filosofen Jon Hellesnes (1992) skiller mellom danning og utdanning. Utdanning blir sett i sammenheng med kunnskaper og ferdigheter man trenger for å kunne utføre bestemte oppgaver og

Noen Nysgjerrigperprosjekter som har fått spesielle utmerkelser

- 2009** Kan stråling fra mobiltelefoner være farlig, og på sikt føre til sykdom?
- 2010** Får barn bedre konsentrasjon på skolen av å være i mye fysisk aktivitet i løpet av skoledagen?
- 2011** Finnes det mange kallenavn på personer i bygden vår, og var det mer vanlig med kallenavn på personer før i tiden?
- 2012** Kan vi bli flinkere i matematikk hvis vi får lov til å tygge tyggis i mattetimene på skolen og når vi gjør matteleksene?
- 2013** Hva er det som gjør at vi blir så nært knyttet til kosebamsene våre?
- 2015** Hva mener man med skritt som lengdemål, og hvor mange skritt går vi egentlig på en uke?

løse avgrensede problemer; et utdanningsforløp har dessuten en begrenset varighet. Danning derimot er en livslang prosess og innebærer innsikt i et bredere fagfelt og kunnskapsområder der instrumentell nytteverdi og spisskompetanse nedtones i forhold til ønsket om å gi barn og voksne et helhetlig og integrert syn på tilværelsen. Danning kan dermed sees på noe som er felles for mange mennesker, og som tjener fellesskapets sak.

Wolfgang Klafki, en av våre betydeligste teoretikere innenfor tysk-kontinental didaktikk, peker på at undervisning og læring blir forstått innenfor en horisont der begrepet *danning* må avklares. Klafki (2001) hevder at didaktikken må basere seg på danningsteori, og viser til at det er et avhengighetsforhold mellom det han kaller *material*, *formal* og *kategorial* danning. Material danning har hovedvekt på innholdet som det objektive aspektet av undervisningen. I en undervisning med vekt på material danning er det læreren som er kunnskapsformidler, elevene er passive og reproduksjon av faktastoff står sentralt.

Formal danning har vekt på eleven som det subjektive der elevene er aktive i undervisningen. Her er fokuset ikke lenger så sterkt på konkret kunnskap, men heller en konsentrasjon om elevene sine iboende evner og muligheter.

Kategorial danning blir da en kombinasjon av

material og formal danning. Det vil si at lærer er kunnskapsformidler samtidig som elevene deltar aktivt i sin egen læring. Tanken om undervisningens «hva» og «hvordan» blir sentral. Her er det likeverdighet mellom lærer og elev, og dette er målet med all undervisning (Hohr, 2011). Dette kan tolkes slik at den enkelte elev må kunne se det enkelte fag i en større sammenheng og man snakker gjerne om «dybdelæring». Klafki vektlegger fordypning gjennom eksemplarisk læring, noe som kan være en utfordring i vår tids informasjonsflom. En slik kategorial forståelse av en undervisning som gjør elevene i stand til å kategorisere sine erfaringer, vil da ifølge Klafki kunne lede til danning.

Det har lenge vært en tendens til å fremheve danningens formale sider i skolen, noe som har ført til et spenningsforhold mellom det formale og materiale. Det er da nettopp i dette spenningsforholdet selve danningen ligger, og her gjelder det å se sammenbindingen mellom ferdigheter og formål. Det handler om at ferdighetene skal tjene danningen like mye som de skal gi nyttig kompetanse. Ved å vektlegge danningens formale sider får man en mer spesifikk styring av læringsresultatet (ytrestyring), og her blir ofte begrepet kompetanse brukt: «Det handler om å utdanne mennesker for morgendagens arbeidsliv». På mange måter står dannelse, slik Hellesnes bruker begrepet, i direkte motsetning til det som ligger i begrepet kompetanse. Danning er noe som skal gjennomsyre menneskets liv på alle områder hvor det utfolder seg, og som kanskje også medvirker til at det ikke bare utfolder seg på ett, men på mange områder.

I den norske skolen ser vi en tendens i dag til at organisering og tilrettelegging av læring i stadig større grad retter seg mot teoretiske fag og standardiserte nasjonale prøver. Jeg tror mange elever sliter med å forstå de teoretiske fagene, fordi man fokuserer for mye på testing og standardisering og for lite på ulike arbeidsmetoder, som for eksempel prosjektarbeid.

Ved å gå fra *formal danning* (fokus på å lære å lære) og *material danning* (fokus på å lære så mye som mulig) til *kategorial danning* så kan fokuset være å lære gjennom eksempler. Knytter vi dette til prosjektarbeid som metode, gis elevene

10 stikkord

for hvordan Nysgjerrigpermetoden bidrar til danning i skolen

- 1 **Felleskap** Elevene får god tid til å reflektere over egen rolle i et prosjektarbeid, og trening i å samarbeide. Dermed blir også klassemiljøet styrket. Gode fellesskapsopplevelser utløser energi og virkelyst.
- 2 **Bevissthet** Å arbeide med et Nysgjerrigperprosjekt får frem andre egenskaper hos elevene enn det vi ser ellers og hjelper dem til å bli bevisste på hvem de er. Noen elever er gode på data; andre er gode til å resonnere og skrive leserinnlegg; andre behersker det å intervju mennesker godt; mens noen er gode på praktisk forståelse.
- 3 **Medbestemmelse** Elevene får være med å bestemme mye når de får jobbe i prosjektarbeid.
- 4 **Medvirkning og deltagende** Nysgjerrigpermetoden gir stort rom for barns medvirkning og deltagelse, elevene får selv velge tema, metoder m.m. Det er et mål at elevenes egne tanker, teorier og refleksjoner skal ivaretas og videreutvikles.
- 5 **Meningsfullhet og motivasjon** Klassen forsker på noe som de selv lurer på, og elevene opplever arbeidet gir mening. Dette blir en viktig drivkraft for motivasjon.
- 6 **Refleksjon** Læreren legger opp til refleksjonsøker i etterkant av et prosjektarbeid der man reflekterer over hvordan man lærer, hvorfor de skal lære og elevens egen rolle i læringsprosessen.
- 7 **Kunnskap om verden** Elevene får kunnskap om verden rundt seg ved å samle inn opplysninger og ta kontakt med ulike fagpersoner for å få svar på problemstillinger.
- 8 **Nysgjerrighet** Søkelyset rettes mot elevenes positive opplevelser ved å tilegne seg og bruke sine kunnskaper om verden i praktiske situasjoner. Viktige mål har vært å utforske nye sider ved seg selv og sitt lokalsamfunn.
- 9 **Kritisk tenkning** Vitebegjæret hos elever kobles sammen med vitenskapelig metode og kritisk tenkning. Elevene lærer å sette spørsmålstegn ved sine egne og andres tanker og holdninger og forholde seg kritisk til kildene for kunnskap. Jeg starter alltid et Nysgjerrigperprosjekt med å stille elevene følgende spørsmål: «Hva er kunnskap?», og utfordrer med dette elevenes forestillinger om verden.
- 10 **Medmenneskelighet** Elever vil i arbeidet med et prosjekt ofte møte nye og ukjente mennesker, for eksempel ved intervjuer. Ved å bli kjent med ulike typer mennesker vil elevene kunne utvikle forståelse og større respekt for andre.

muligheter til å jobbe tverrfaglig etter ulike tematiske problemstillinger der dialogen mellom lærer og elev er viktig. Eleven blir da aktiv og deltakende, men ikke overlatt til seg selv.

Prosjektarbeidets renessanse

Med Klafkis tanker i bakhodet blir det da viktig å fastholde at danning og didaktikk henger nøye sammen. De didaktiske valgene man som lærer foretar seg ut fra læreplanens kompetanseforskrifter, medvirker til elevenes danning. Skolens formålsparagraf ble endret i 2009, og intensjonen med denne endringen var et ønske om å modernisere og skape en helhetlig tilnærming til læring og danning i et livslangt læringsperspektiv. Gjennom elevenes dannelsesprosess skal skolen møte elevene med tillit, respekt og krav og gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine, og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i livene sine. De skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Elevene skal videre lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst (opplæringsloven § 1-1). Formålsparagrafen til skolen hviler på et helhetlig syn på barn, som innebærer at læring og danning sees i nær sammenheng. Disse perspektivene er viktige i arbeidet med barn, og prosjektarbeid kan være et viktig pedagogisk verktøy i arbeidet med å legge til rette for gode dannelsesprosesser i skolen.

I prosjektarbeid blir eleven mer eller mindre fristilt. Læreren blir veileder, eleven er forsker og arbeidet skjer på tvers av timeplanen. Prosjektarbeid er åpent innenfor rammene til læreplanen, noe som kan sies å bryte med ideen om målstyrt undervisning (Løvlie, 2000). Elevene vil i samarbeid med sin veileder organisere, strukturere og integrere læring, og de vil måtte tenke tverrfaglig. Forskningsstrategien bak prosjektmetoden skal ifølge Dewey være den hypotetisk-deduktive, basert på utledning av empiriske konsekvenser og hypotesetesting.

Lærerens rolle i prosjektarbeid

Etter at Kunnskapsløftet ble innført høsten 2006, er det mindre krav til prosjektarbeid i skolen enn den forrige læreplanen, L97, la opp til. Her hadde man lagt stor vekt på å skape helhet og

sammenheng i opplæringen gjennom tema- og prosjektarbeid. En rapport fra Nordlandsforskning (NF-rapport nr. 24, 2003) viser at dette slo galt ut på mange skoler og at mange lærere inntok en passiv og tilbaketrukket veilederrolle. Lærerne var usikre på sin rolle, og mange opplevde at elevene kastet bort mye tid på å famle. Man kan i ettertid stille seg undrende til at lærerne, da de mislyktes med de nye arbeidsmåtene, for en stor del skyldte på umodenhet og manglende disiplin hos elevene. Men lærerne rettet heller sjelden fokuset på at elevene kanskje trengte trening i å håndtere med åpne oppgaver.

Lærerens rolle i arbeidet med prosjektarbeid er å lede prosessen systematisk. Dette er viktigere jo yngre elevene er. Læreren må tilrettelegge for progresjon i tilegnelse av ferdigheter, utfordre elevenes tankeprosesser, diskutere muligheter og begrensninger, veilede og stille krav til prosess og produkt. Det er også lærerens oppgave å inspirere elevene slik at de får et eierforhold til arbeidet. Prosjektarbeid innebærer en delegering av avgjørelser til elevene, men læreren må likevel ha kontroll over prosessen.

Jeg har erfart at gjennom gode og åpne samtaler med elever utvikles evnen til å reflektere over egne erfaringer og væremåter, og grunnen legges for demokratiopplæring i en vid forstand. I et slikt perspektiv er vi som lærere viktige refleksjonspartnere for barna. Det handler om hvordan vi som voksne forholder oss til elevenes undring i hverdagssituasjoner og i organiserte pedagogiske settinger, og da må vi åpne oss for å undre oss og reflektere sammen med elevene.

Nysgjerrigpermetoden

Nysgjerrigpermetoden er en vitenskapelig, prosjektbasert arbeidsmetode som kan brukes i alle fag i barneskolen. Det er en arbeidsmetode hvor elevene arbeider vitenskapelig i kombinasjon med egen kreativitet (Nysgjerrigper, 2015). Metoden integrerer arbeid med grunnleggende ferdigheter, kompetansemål i fagene og sosial kompetanse. Nysgjerrigpers arbeidsmetode er en forenklet variant av hypotetisk-deduktiv metode. Elevene skal selv finne en problemstilling som de formulerer hypoteser til. Sammen skal de så utvikle, velge ut og gjennomføre metoder for å samle inn data og

teste hypotesene. Resultatene vurderes, elevene oppsummerer og trekker sine konklusjoner, og avslutningsvis presenterer de forskningsprosjektet for andre. Et viktig mål med Nysgjerrigpermetoden er at elevenes skal få innblikk i grunnleggende trekk ved vitenskap, samt det å få jobbe kreativt og vitenskapelig i samarbeid med andre. Nysgjerrigpermetoden handler om å bli bevisst hvordan vi skaffer oss ny kunnskap og hvor etablert kunnskap kommer fra. Det er valgfritt hvor mye tid man bruker på et nysgjerrigperprosjekt, det kan vare fra noen få timer i en kort avgrenset periode til å pågå gjennom et helt skoleår. *Årets Nysgjerrigper* er en forskningskonkurranse for elever i 1. – 7. klasse der elevene skal arbeide som ekte forskere ved nettopp å kunne ta i bruk *Nysgjerrigpermetoden* som forskningsmetode. I 2015 feiret *Årets Nysgjerrigper* 25-årsjubileum, og det var hele 3000 elever som deltok.

Det avgjørende dannelsesmøtet

Jeg har i denne artikkelen forsøkt å få frem hvordan prosjektarbeid som metode kan være med på å sørge for det jeg har kalt for «det avgjørende dannelsesmøtet» mellom fagene og den enkelte elevs læring og utvikling. Danning er ikke et entydig begrep. Det kan ha mange ulike perspektiver som åpner for like mange undervisningspraksiser. Skolens bidrag til danning skjer først og fremst gjennom skolefagene og ikke som en tilleggsaktivitet.

Prosjektarbeid er en krevende, men viktig arbeidsform i fagene. En ambisjon om kategorial danning (jf. Klafki) står ikke i motsetning til det å legge vekt på faglige resultater, men det innebærer noe mer. Det handler om å føre barn og ungdom inn i den kultur som de selv er en del av, gi dem en sjanse til å bygge identitet i møtet med fagene og gi dem opplevelser av fellesskap og tilhørighet.

At kompetanse i å utforske og skape nå får oppmerksomhet igjennom Ludvigsenutvalgets NOU om fremtidens skole, bør vi som brenner for prosjektarbeid i skolen, benytte oss av. Det gjelder å smi mens jernet er varmt, og vi kan håpe den fremtidige justeringen av læreplanen blir et dannelsløft der det materiale og det formale vil forsones. På den måten kan mange unge nysgjerrige barn gå en lys fremtid i møte som de menneskene de virkelig er.

LITTERATUR

- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education* (1966 ed.): The Free Press
- HELLESNES, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida dannelsingsomgrep. I: E.L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal.
- HOHR, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk - den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki, I: Kjetil Steinholt & Stephen Dobson (red.), *Dannelse : Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir Akademisk Forlag.
- KEY, E. (2006 {1900}). Barnets århundre. I: T. Kroksmark (Ed.), *Den tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KLAFKI, W. (2001). *Dannelsese teori og didaktikk. Nye studier*. København: Klim forlag.
- KOLB, D.A. (2000). Den erfaringsbaserte læreproces. I: K. Illeris (red), *Tekster om læring*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- KUF (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97). Oslo: Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (K06). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- LØVLIE, L. (2000). Mot et utvidet dannelsbegrep. I: H.W. Andersen, S. Lie, og M. Melhus (red.). *KULT – i kulturforskningens tegn: en antologi*. Oslo. Pax
- MYHRE, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- NORGES FORSKNINGSRÅD (2015). Nysgjerrigper Info. hentet fra <www.nysgjerrigper.no>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2015). NOU 2015: 8. Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser, Oslo.
- OPPLÆRINGSLOVA (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61. Hentet fra <<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>>
- SOLSTAD, K.J. (RED.), RØNNING, W. OG KARLSEN, E. (2003). Tema- og prosjektarbeid og lokalt bruk av lokalt lærestoff etter L97. Sluttrapport for prosjektet «Likeverdig skole i praksis». Nordlandsforskning, NF-rapport nr. 24/2003. Hentet fra <http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/Dokumenter/Rapporter/2003/rapp_24_03.pdf>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2010) Læreren: Rollen og utdanningen. St.meld.nr. 11 (2008-2009). Hentet fra <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1&q=>>



Robert Mjelde Flatås arbeider som høyskolelektor i pedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen. Flatås har jobbet mye med utviklingsarbeid i grunnskolen knyttet til elever som forskere og prosjektarbeid som metode. I de siste sju årene, og med fire ulike elevgrupper, har han vunnet åtte elevforskningspriser i forskningskonkurranser som *Årets Nysgjerrigper* og *FIRST LEGO League*. Flatås er veileder bak vinnerprosjektet i *Årets Nysgjerrigper* 2015, og har gitt ut bokhefter for lærere i matematikk og norsk det siste året.



osial og emosjonell læring

Med maske som metode

■ AV KNUT OMHOLT

Behovet for å styrke elevenes sosiale og emosjonelle utvikling er erkjent, men hva en slik styrking skal bestå i, er ikke nødvendigvis klart. Denne artikkelen gir en introduksjon til innholdet i og forholdet mellom det sosiale og det emosjonelle. Et opplegg i videregående skole for å utvikle elevenes refleksjon omkring viktige faktorer i sosial og emosjonell kompetanse blir beskrevet.

Elevers sosiale og emosjonelle læring og utvikling må styrkes. Dette sier utvalget som har vurdert hvilken innretning skolen bør ha fremover. Utvalget avla innstilling i juni i år: *Fremtidens skole – Fornylse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8).

Utdanningsdirektoratet (2012a) definerer *sosial kompetanse* «som et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, og som bidrar til at trivsel økes og utvikling fremmes» (med referanse til Garbarino 1985). Fokus her er tilpasning til ytre sosiale forhold.

Begrepet *emosjonell kompetanse* finner jeg ikke på Utdanningsdirektoratets nettsider. Saarni (1999, s. 3) definerer den som en kapasitet til oppnå det utfall en setter seg fore, i et møte hvor emosjoner utløses. Her er fokuset den enkeltes evne til å gjennomføre sitt forehavende. Bandura (1977, 1989) sitt begrep *self-efficacy* ligger til grunn her.

Presiserer vi sosial kompetanse i retning av tilpasning til ytre forhold, og emosjonell kompetanse i retning av å hevde sin indre kraft, så er det et spenningsforhold mellom dem. Dette svarer til den fundamentale spenningen i mennesket mellom lengselen etter å oppleve tilknytning og

inkludering på den ene siden, og å utvikle seg til et særpreget og selvstendig individ på den andre siden. Hvordan en balanserer mellom disse polene, kommer til å forme ens livsløp.

For at den sosiale og emosjonelle kompetansen skal bli begripelig som grunnlag for mål i undervisning, må den spesifiseres mer. Utdanningsdirektoratet opererer med en inndeling av den sosiale kompetansen i fem dimensjoner (2012b). Disse er evne til empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet (basert på Gresham & Elliott 1990).

Saarni (1999) deler den emosjonelle kompetansen i åtte ferdigheter. En skal kunne 1) være klar over egne emosjoner, 2) tyde andres emosjoner, 3) benytte et vokabular for emosjoner og uttrykk, 4) være empatisk, 5) skille mellom indre emosjonell opplevelse og ytre emosjonelt uttrykk, 6) mestre vanskelige emosjoner og stressende omstendigheter, 7) forstå emosjonell kommunikasjon i relasjoner, og 8) hevde seg selv. Ser vi disse i forhold til de dimensjoner Utdanningsdirektoratet angir ved sosial kompetanse, synes noen av dem å være mer grunnleggende. Det gjelder særlig de tre første, som er en basis for de dimensjoner som direktoratet nevner som sosiale. Noen av Saarni

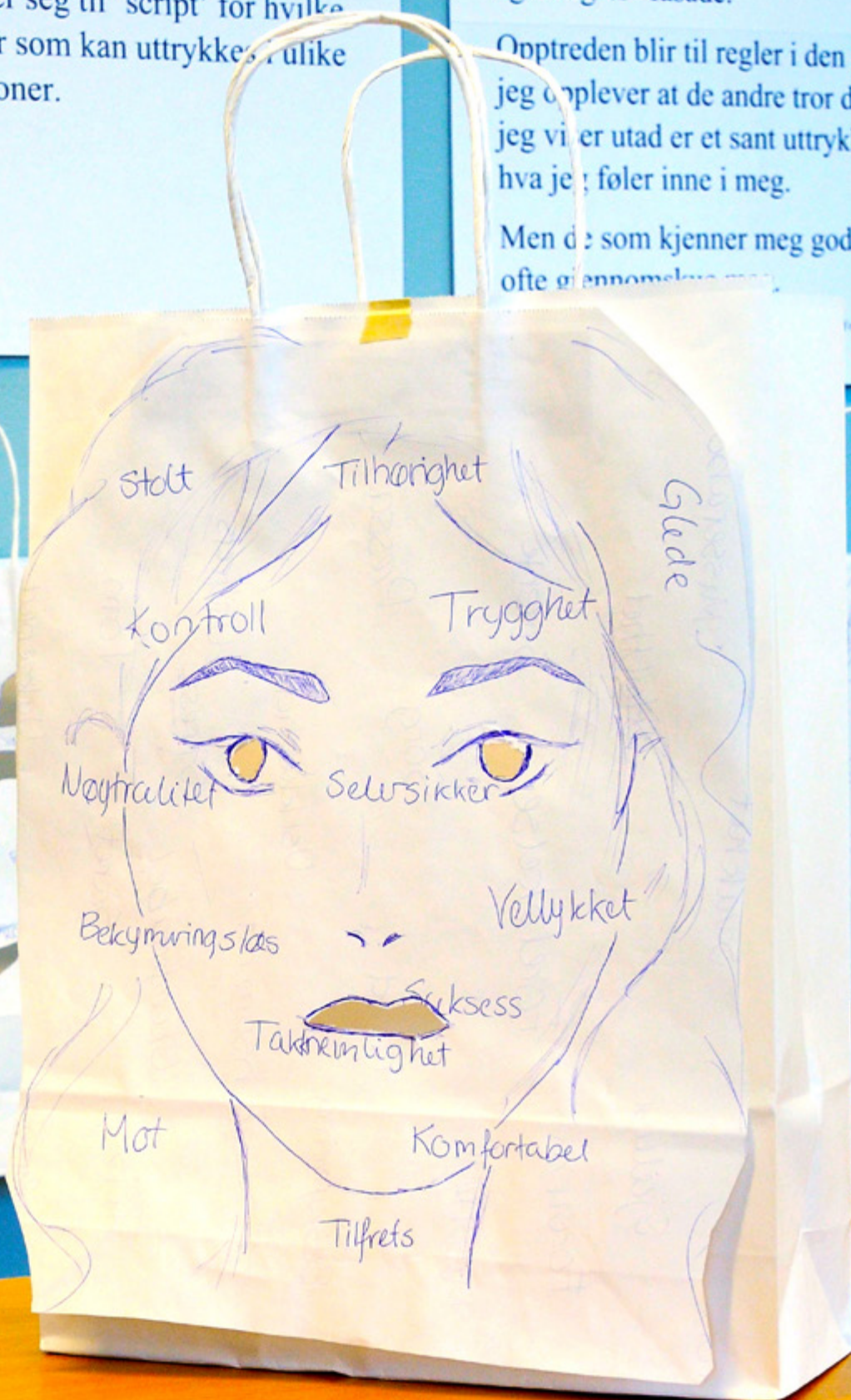
bør du skjule dine følelser'.

Utvikler seg til 'script' for hvilke følelser som kan uttrykkes i ulike situasjoner.

viser en 'sterkere-enn-jeg-egentlig-er'-fasade.

Opptreden blir til regler i den grad jeg opplever at de andre tror det jeg viser utad er et sant uttrykk for hva jeg føler inne i meg.

Men de som kjenner meg godt, vil ofte gjennomslå meg.



Elevene får utlevert hver sin papirbærepose. På innsiden skriver hva de føler inni seg; på utsiden hva de uttrykker overfor andre.

sine emosjonelle ferdigheter svarer til de sosiale dimensjoner. Det gjelder den fjerde, empati, som forekommer også blant de sosiale. Og det gjelder den sjette, som vi kan sammenholde med selvkontroll, og den åttende, som vi kan relatere til selvhevdelse. Sammenholder vi bestanddelene i den sosiale og den emosjonelle kompetansen med hverandre, ser vi altså at disse kompetansene er vevd inn i hverandre. Men faktorene i dem har noe ulik vektlegging. Saarnis ferdigheter i emosjonell kompetanse bygger opp under selvhevdelse, mens direktoratets dimensjoner av sosial kompetanse definisjonsmessig rettes mot tilpasning.

Masken

Jeg ønsket å prøve ut et opplegg med både sosial og emosjonell læring med elever i videregående skole. Temaet jeg valgte som utgangspunkt, var *masken*. Dette var inspirert av mottoet organisasjonen *Mental helse* hadde satt for årets *Verdensdag for psykisk helse* 10. oktober, nemlig «Se hverandre – kast maska!» Jeg hadde to klasser etter hverandre i en sal ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) den ene dagen, med et forløp på 2 timer og 15 minutter hver, og én klasse den andre dagen, med et program på 4 timer og 30 minutter. Min beskrivelse nedenfor refererer til forløpet den andre dagen. Klassen fulgte linje for studiespesialisering. Det var 26 elever som møtte. Programmet var relatert til at klassen i samfunnsfaget holdt på med sosiologiske emner som «roller» osv.

Temaet *Maske* går inn i sosial og emosjonell læring på den måten at vi kan betrakte masken som formidlingen mellom det indre psykiske og det ytre sosiale. Vi bruker maske(r), i den forstand at vårt vanlige ansiktsuttrykk eller vår vanlige fremtreden utad ikke nødvendigvis er i samsvar med det som foregår inne i oss. Erikson (1968a, 1968b) angir utvikling av identitet – en oppfatning av hvem en er – som den viktigste oppgaven i puberteten. Han bruker ikke ordet maske, men det er dens betydning han beskriver her:

I denne situasjonen er de først og fremst opptatt av hvordan de ter seg i andres øyne, sammenlignet med hvordan de selv føler at de er (Erikson 1968a, s. 229).

En ungdom sier:

Jeg skulle sannelig like å vite hva andre tenker når de ser meg: forbipasserende i korridoren, mine klassekamerater, lærere, selv mine beste venner. Ser de hva jeg ser, eller ser de det jeg prøver å få dem til å se? (min oversettelse, KO) (Rozema 2011, s.xiv)

Etter at vi innledningsvis hadde snakket om hva vi mener med «maske», hadde programmet to hoveddeler: Først så vi på hvordan vi tilpasser oss det ytre, så rettet vi oppmerksomheten innover mot hva vi ønsker å uttrykke.

Uoverensstemmelse mellom indre og ytre

Vi tok utgangspunkt i spørsmålet om hvilke faktorer med basis i det ytre som kan føre til at vi ikke ganske enkelt uttrykker det vi opplever, men omformer det til noe annet. Basert på Saarni (1999) så vi på fire grunnlag for det:

- å oppnå en fordel eller å unngå en ulempe eller straff i en spesiell situasjon
- å utvikle eller beholde en relasjon
- å beherske en følelsesmessig belastende hendelse
- å følge sosiale regler og gjøre samkvemmet lett og forutsigbart.

For hvert punkt hadde jeg beskrevet definisjon, hensikt og eksempel i en tekst hengt opp på den ene veggen i salen. Med disse tekstene som utgangspunkt skulle elevene arbeide videre. De gikk i tilfeldig sammensatte grupper med 4–5 medlemmer i hver. De skulle med utgangspunkt i tekstene finne ytterligere tre eksempler på hver type av årsak til uoverensstemmelse mellom indre og ytre, ved å angi situasjon, hva de opplevde inne i seg og hva de ga ut. Dette skulle de i hver gruppe notere ned på et A3-ark de fikk utdelt. Tekstene på veggen fremtrådte som boklig eller faglig kunnskap, og var det jo også. Men i fortsettelsen måtte elevene bruke seg selv og sin egen erfaring og artikulere denne overfor hverandre.

Gruppene fikk så utlevert hver sin papirbærepose. De skulle klippe den opp langs sidene, slik at de kunne brette den ene innsiden ut og legge den ned på bordet for å kunne skrive på den. De skulle

overføre til bæreposen de eksemplene de hadde notert på arket, ved å ta dem for seg ett for ett og skrive på innsiden av posen hva de føler inne i seg i situasjonen og på utsiden hva de uttrykker. De skulle så teipe sammen sidene slik at posen ble hel igjen. Og de skulle tegne og klippe ut øyne og munn til en maske. Posen kom nå til inni seg å ha ord for de følelser en blir bærende på og på utsiden av seg de en gir ut. Gruppene hengte bæreposene opp på veggen under de tekstene de hadde tatt utgangspunkt i, slik at deres bearbeiding fulgte under disse.

Arbeidsmåten her var samarbeid, som er en av komponentene i sosial kompetanse. Innholdsmessig henvendte denne delen av programmet seg særlig til ferdighetene 1, 3 og 5 i emosjonell læring (se ovenfor fra Saarni 1999): Elevene skulle bli klar over hvilke emosjoner de erfarte i bestemte situasjoner, de skulle sette navn på disse, og de skulle skille mellom hva de opplevde inne i seg og hva de viste utad. Uoverensstemmelse mellom indre opplevelse og ytre uttrykk nevnt først i dette kapitlet, resulterer gjerne i at vi rutinemessig responderer på en bestemt måte i visse slags situasjoner; vi utvikler det som kalles *skjema* eller *skript*. Oppgaven første del av dagen tok sikte på å kunne begynne å stille spørsmål ved slike automatiserte responser.

Hvem er jeg?

Den andre delen av dagen henvendte vi oss primært til den siste ferdigheten Saarni (1999) har med i den emosjonelle kompetansen, og som også er en del av den sosiale, nemlig å kunne hevde seg selv. Skal en kunne hevde seg selv, må en vite hvem en er og hva en genuint har å komme med. Etter en kortere økt med bevegelse og kroppsuttrykk, som tjente som en oppvarming, gikk vi videre med en billedlig tilnærming. Den begynte med at elevene tegnet portretter av hverandre. De gikk i grupper på 8–9 deltakere, og gruppene tok plass ved hvert sitt langbord. Én person i gruppen satte seg på den ene siden av bordet og de øvrige på den andre siden. De sistnevnte skulle hver tegne et portrett av den som satt overfor dem. Det skulle foregå på den måten at en tok et A3-ark og en oljepastell og tegnet modellen fra halsen og opp, mens en holdt blikket festet på vedkommende hele tiden, uten å se ned på arket. Jeg sa fra når de skulle begynne å

tegne og når de skulle slutte. Det skulle gå ganske raskt og skissemessig. Når tiden for tegning var over, skulle den som var blitt portrettert, samle sammen de portrettene som var laget av ham og ta vare på dem. Så var det den neste sin tur til å bli tegnet, og slik gikk det til alle i hver gruppe var blitt avbildet. Den enkelte elev hadde da en bunke med 7–8 tegninger av seg selv. Portretter som blir til på dette viset, blir gjerne litt skjeve og rare. Og det er det som er meningen, for da kan de være egnet til at en kan se ulike sider ved seg selv i dem, også slike som er ubevisste og ubearbeidede.

Vi satte oss i en ring. Den enkelte skulle nå bla gjennom sin bunke for å få en oversikt over hvordan portrettene så ut. Så skulle en finne det portrettet en ville valgt som passbilde eller skolebilde eller annen legitimasjon. Da alle hadde funnet dette bildet, skulle de holde det fram for seg, slik at vi kunne la blikket gli rundt i ringen og se hvordan disse tegningene så ut. Hver skulle fortelle til den som satt ved siden av seg hvorfor han hadde valgt det portrettet han hadde; hva ved ham selv syntes han at bildet representerte? Dette portrettet er den enkeltes bilde av hvordan han skal ta seg ut for å være passabel, det er hans maske. Det de forteller hverandre, er hvilke sider av seg selv de får formidlet gjennom denne.

Blant de resterende tegningene skulle den enkelte velge en som representerte en side ved henne selv som kunne synes fremmed, men som likevel øvde en tiltrekning; en side ved henne hun gjerne skulle fått mer fram, som var spennende, triggende, kreativ. Alle skulle vise det valgte portrettet til alle i ringen. Og så skulle hver fortelle personen ved siden av seg hvorfor hun hadde valgt det, og hva i henne selv hun så i det. Her er det en skjult side vi er ute etter å komme i kontakt med.

For å få fram noe nytt i vår væremåte må vi som oftest gi slipp på noe av den gamle måten å opptre på. Det tredje spørsmålet elevene skulle se på, var hva det var de måtte ofre for at de skulle kunne gi plass for den siden de ville ta inn. De fortalte hverandre om dette to og to.

Tegningene er i seg selv et eget språk for emosjoner. Men for at portrettet ikke skal forbli kun et glimt av noe en aner kan ha en betydning for en, må den siden av en selv en ser i portrettet, få komme til orde, slik at den kan bli mer bevisst,

og en kan forholde seg til den. Verbaliseringen skjedde altså først ved at elevene delte med personen ved siden av seg. I fortsettelsen nå skulle de skrive fritt i fem minutter det som den siden portrettet representerte, hadde å si: hva den visste, hva den følte, hva den hadde å bidra med, hva den krevde, og så videre. De fleste skrev ivrig i vei.

Elevene skulle så se over det de hadde skrevet og redigere det til en essens i tre setninger, for å statuere hva de hadde fått ut av det valgte bildet. Av disse setningene skulle de føre to-tre stikkord inn i portrettet som angivelse av hva det representerte. Gjennom tegningene og friskrivningen blir det anledning til at det affektive kan bli engasjert, slik at tilnærmingen ikke kun er kognitiv. Vi tar i bruk begge hjernehalvdeler, ved at vi lar den høyre fabulere først og den venstre formulere rasjonelt deretter. Betydningen av den koplingen er utdypet for eksempel av Pearson & Wilson (2009).

Tegningene med tekst fikk jeg inn fra dem som ville gi tegningen fra seg, etter at de hadde tatt bilde av den med mobilen. Det var 25 elever av 26 som leverte sin tegning. Omtrent halvparten av elevene hadde på sitt portrett satt stikkord som «åpenhet», «positivitet», «vennlighet», «glede». Noen hadde ord som «struktur», «sikkerhet», «kontroll». Og noen hadde skrevet «spesiell», «annerledes», «gær'n», «mystisk». Det ville vært interessant, for eksempel gjennom intervju, å finne ut hvordan det de ville ha mer tak i, forholdt seg til deres eksisterende bilde av seg selv. Var for eksempel de sidene de ville bringe inn utfyllende eller alternative til dette?

I fremgangsmåten ligger en forståelse av at selvet ikke er en enhet, men sammensatt av flere deler. Elevene arbeidet etter Jungs metode *aktiv imaginasjon* (Chodorow 1997, s. 10-11): En aktiverer fantasien med sikte på å komme i kontakt med sider ved en selv som en ellers ikke har tilgang til. Da jeg ba elevene velge den tegningen som representerte en side de gjerne skulle ha tak i, var det med en intensjon om at de ville velge et portrett som vekket en positiv egenskap som ligger «i skyggen» (se f.eks. Jung 1990, s.158-229). Selvheldelse – å hevde selvet – i emosjonell og sosial læring, kan ikke – i hvert fall ikke kun – dreie seg om å hevde den en nå en gang er blitt, men om å lære hvem en kan bli og hva en da kan komme ut

med. Å lære å kjenne seg selv og å hevde sitt sanne selv har en moralsk side. Det emosjonelle og det sosiale møtes i dette utsagnet fra May (1976, s. 3):

(H)vis du ikke uttrykker dine egne originale ideer, hvis du ikke lytter til ditt eget vesen, vil du ha forrådt deg selv. Du vil også ha forrådt vårt fellesskap ved å unnlate å gi ditt bidrag til helheten.

At eleven skal finne sine egne skjulte ressurser og lære å bruke disse til beste for samfunnet, må vel være den emosjonelle og sosiale læringens endelige mål.

LITTERATUR

- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- BANDURA, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175–1184.
- CHODOROW, J. (ed.) (1997). *Jung on Active Imagination*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- ERIKSON, E.H. (1968a). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- ERIKSON, E.H. (1968b). *Identity, Youth and Crisis*. New York & London: W.W. Norton & Company.
- GARBARINO, J. (1985). *Adolescents development. An Ecological Perspective*. Ohio: Charles Merrill.
- GRESHAM, F.M. & ELLIOTT, S.N. (1990). *Social Skills Rating System*. New York: American Guidance System.
- JUNG, C.G. (ed.) (1990). *Man and his Symbols*. London: Penguin/Arkana.
- MAY, R. (1976). *The Courage to Create*. New York: Bantam Books.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2015). NOU 2015: 8. Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser. Oslo:
- PEARSON, M. & WILSON H. (2009). *Using Expressive Arts to Work with Mind, Body and Emotions*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- ROZEMA, D. (2011). *Behind the Mask. Adolescents in Hiding*. Bloomington: iUniverse.
- SAARNI, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York & London: The Guilford Press.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2012a). Læring av sosial kompetanse. Hentet 22.10.2015 fra <<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Laring-av-sosial-kompetanse/>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2012b). Dimensjoner i sosial kompetanse – til bruk for lokale sosiale læreplaner. Hentet 22.10.2015 fra <<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Fagtekster/Dimensjoner-i-sosial-kompetanse--til-bruk-for-lokale-sosiale-lareplaner/>>



Knut Omholt er førsteamanuensis i lærerutdanningen ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, Ås. Han har en tredelt bakgrunn: en faglig med dr.scient.-grad innen samfunnsfag, en kunstnerisk med utdanning i sceniske og visuelle kunstarter og en terapeutisk med diplomeksamen i kunstterapi. Han er leder av prosjektene 'Sosial og emosjonell læring i fremtidens utdanning' og 'Rom for helhet – Kunstterapi med studenter'. E-post: knut.omholt@nmbu.no

«Riktig» engelsk uttale

■ AV ULRIKKE RINDAL

Oxford-engelsk eller en standard amerikansk-engelsk blir gjerne sett på som mål for den som skal lære seg å snakke engelsk i Norge, men dette er ikke nødvendigvis de mest forståelige formene for engelsk. Og læreplanen gir heller ingen klar beskjed om hva slags engelsk elever bør sikte mot.

Hvilken aksent sikter du mot når du snakker engelsk? Hvorfor? De aller fleste mennesker i Norge har et svar på dette spørsmålet. Det gjelder spesielt engelsklærere og ikke minst elever som har engelsk som skolefag. Om ikke alle har et klart svar å gi, vil i hvert fall alle *forstå* spørsmålet. Og svarene man får vil variere. Denne antakelsen – at dette spørsmålet er fullt forståelig for nordmenn og at svarene deres på spørsmålet vil variere – kan fortelle oss en del ting om engelsk uttale i Norge. Det forteller oss at nordmenn har tilgang til *variasjon* i engelsk uttale; at vi vet om og kan gjenkjenne forskjellige måter å snakke engelsk på, og at vi kanskje klarer å knytte de forskjellige måtene å

uttale engelsk på til forskjellige geografiske steder eller kanskje også til sosiale grupper. Antakelsen forteller oss også at det ikke nødvendigvis er gitt hvilken engelsk uttale som er den riktige å bruke for nordmenn, at det ikke finnes en klar *standard* engelsk uttale for skoleelever i Norge.

Hvis vi leter etter en standard engelsk uttale for nordmenn – en «riktig» engelsk, er det lite hjelp å finne i den nasjonale læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2013). Hovedområdet *Muntlig kommunikasjon* i læreplanen for engelsk innebærer blant annet «å bruke språket med tydelig uttale og intonasjon», og ifølge et kompetansemål etter 10. årstrinn skal eleven kunne «bruke sentrale

Denne artikkelen er en del av en serie der aktuell didaktikkforskning for skolefaget engelsk presenteres.



mønstre for uttale, intonasjon, ordbøying og ulike setningstyper i kommunikasjon». Mer spesifikt enn dette blir det ikke når det gjelder uttale, og formuleringene utløser flere spørsmål enn svar. Hva er de sentrale mønstrene for uttale og intonasjon? Og hva vil det si å ha *tydelig* uttale og intonasjon? Sentrale mønstre ifølge hvem? Tydelig uttale for hvem?

Vi må altså lete andre steder etter standarder i engelsk uttale. Tradisjonelt har vi (i verden, både i og utenfor academia) to hovedstandarder av engelsk uttale: RP, altså *Received Pronunciation*, en standard sørøstlig britisk-engelsk aksent populært kalt «Oxford-engelsk» eller «Queen's English» (etter dronningen av Englands overklasse-aksent). Og GA, altså *General American*, en standard amerikansk-engelsk aksent uten spor av geografisk tilhørighet. Disse aksentene er de mest kjente standard-uttalene av engelsk, og det er disse to vi finner i fonetisk skrift i ordbøker. Som regel er det også disse som blir presentert som referanseaksenter i fonetikkemner i engelsklærerutdanningene, og noen ganger blir studentene vurdert etter hvor godt de klarer å etterligne en av dem. Derfor ville mest sannsynlig de fleste engelsklærere, og følgelig også en del skoleelever, svare «britisk engelsk» eller «amerikansk engelsk» – og da implisitt standardvariantene RP og GA – på spørsmålet om hvilken uttale de sikter mot når de snakker engelsk. Men selv om RP og GA er de mest kjente engelskaksentene i verden, er de ikke nødvendigvis de mest forståelige. Og grunnen til det er at det ikke lenger er så mange mennesker i verden som faktisk bruker dem.

Engelsk er et verdensspråk

Standardaksentene RP og GA assosierer vi med geografiske områder, nærmere bestemt England og USA, men i dag er jo engelsk mye mer enn et språk som bare er knyttet til enkelte nasjoner. På grunn av Englands massive kolonisering for to-tre hundre år siden og på grunn av spredningen av populærkultur fra USA de siste tiårene, har det engelske språket spredt seg globalt og blitt til verdens største og mest utbredte globale kommunikasjonspråk. I tråd med denne statusen som verdens kommunikasjonspråk – et globalt *lingua franca* – kjennetegnes det engelske språket av alle de

menneskene i verden som bruker det nettopp som et kommunikasjonspråk, og i dag har flertallet av disse mennesker et annet førstespråk (morsmål) enn engelsk (Cogo, 2012; Crystal, 2007). Overalt i verden brukes engelsk til å kommunisere på tvers av nasjoner og kulturer, til ulike formål og i ulike kontekster, og det er denne bruken som avgjør hvordan engelsk snakkes. Derfor har forskning på hvordan mennesker snakker engelsk i økende grad fokusert på ulike grupper av mennesker som *ikke* har engelsk som sitt førstespråk.

Læreplanen for engelsk signaliserer tydelig denne statusen til engelsk som et globalt kommunikasjonspråk. Den aller første setningen i læreplanen, i Formål for faget, er «Engelsk er et verdensspråk» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Leser vi videre, ser vi at engelsk blir presentert som et nødvendig språk å kunne for å jobbe og bo i Norge, i tillegg til et språk nordmenn trenger for å kommunisere med mennesker over hele verden. Hva dette betyr for hvordan vi skal *snakke* engelsk utdypes i hovedområdet *Muntlig kommunikasjon*, hvor det står at det dreier seg om «å bruke hensiktsmessige kommunikasjonsstrategier» og «tilpasning av språket til formål og mottaker». Det er altså ikke så relevant å lete etter én riktig engelsk; isteden kan vi spørre hva (eller hvem) vi trenger engelsk til, og hvilken engelsk som passer til den konteksten og det formålet.

Engelsk uttale i Norge

I en doktorgradsstudie som omhandlet engelsk uttale i Norge, ble norske elevers muntlige bruk av engelsk utforsket (Rindal, 2013). Deltakerne i studien var 70 elever i Vg2 som hadde valgt faget Internasjonal engelsk. De var elever i tre forskjellige klasser på tre forskjellige skoler i Oslo. I studien ble elevenes engelskuttale analysert, og holdningene deres til forskjellige engelske aksenter ble målt. I tillegg ble elevene stilt nettopp det spørsmålet som denne artikkelen startet med: *Hvilken uttale sikter du mot når du snakker engelsk? Hvorfor?* Det er svarene på dette spørsmålet som diskuteres i denne artikkelen.

I et spørreskjema ble deltakerne gitt følgende alternativer som svar på spørsmålet: *Britisk, Amerikansk, Annen, 'Nøytral' og Jeg bryr meg ikke.*¹ *Britisk* og *Amerikansk* ble inkludert nettopp fordi de

er de mest kjente standardaksentene i verden. Med *Annen* menes en annen kjent aksent av engelsk. Med *'Nøytral'* menes en aksent som ikke kan identifiseres som verken amerikansk-engelsk eller britisk-engelsk, og dette alternativet ble inkludert fordi pilotstudier viste at noen elever bevisst unngikk å sikte på en geografisk gjenkjennbar aksent.² *Jeg bryr meg ikke* ble inkludert som et alternativt svar for elever som ikke ville ta noe bevisst valg.

Tabell 1 nedenfor viser svarfordelingen blant de 70 Vg2-elevene.

Britisk	Amerikansk	Annen	'Nøytral'	Jeg bryr meg ikke
23	30	2	11	4

Tabell 1. Svar på spørsmålet *Hvilken uttale sikter du mot når du snakker engelsk? Hvorfor?*

Hvis vi begynner med det siste alternativet først, er det veldig få elever som ikke bryr seg. De fleste sier at de gjør et bevisst valg. Videre viser resultatene at flertallet, ikke overraskende, velger en av de mest kjente standardaksentene *britisk* eller *amerikansk*. Det er en del som ikke velger noen av disse, men la oss først se på grunner til å velge en av standardene. Deltakerne svarte på spørreskjemaet på engelsk, og svarene gjengis uten oversettelse her. De to første er eksempler på grunner til å velge britisk-engelsk, og de to siste er eksempler på grunner til å velge amerikansk-engelsk:

- I think that British English sounds a lot nicer than American, and much more civilized.
- I simply think that British English sounds prettier and more intelligent.
- I think British English sounds too upper class, and a bit camp. American English is more «neutral» in a way.
- I think British English is too old fashioned and arrogant in a bad way.

Hvis disse grunnene virker kjente, er ikke det så rart; forskning på språkholdninger viser at slike assosiasjonene til britisk-engelsk og amerikansk-engelsk eksisterer over hele verden, både blant mennesker som har engelsk som førstespråk og de som har engelsk som andre eller senere språk

(Coupland og Bishop, 2007; Dalton-Puffer, Kaltenboeck & Smit 1997; Rindal, 2015). Britisk-engelsk blir assosiert med høy sosial status og utdanning – på godt og vondt, mens amerikansk-engelsk blir oppfattet som mer uformelt og moderne. Resultatene fra den studien som omtales her, viser at for de norske elevene får britisk-engelsk en formell funksjon og blir assosiert med skole, mens amerikansk-engelsk er det mer *vanlige* eller *hverdagslige*. Det interessante er at disse assosiasjonene eller funksjonene følger aksenten samme hvem som bruker den – en norsk elev som høres ut som han eller hun snakker britisk-engelsk kan bli oppfattet som skoleflink, og dermed er dette en grunn til enten å velge denne aksenten eller å velge den bort.

Å være seg selv på engelsk

Ikke alle velger en kjent aksent som uttalemål. 11 av 70 deltakere krysset av for å ønske seg en *nøytral* aksent. Spørreskjemaet i undersøkelsen åpnet ikke for å begrunne valget om å bevisst unngå britisk-engelsk eller amerikansk-engelsk, så dette ble utforsket videre i intervjuer med noen av elevene. Sitatene nedenfor er eksempler på hvordan elever resonnerer rundt valg eller ikke-valg av geografisk gjenkjennbare aksenter.

- Hvis du skal sitte i timen og imponere læreren litt, så må du kanskje prøve å helle litt mer mot den engelske, da – britiske.
- Når vi er sammen med venner og sånn, da skal vi ikke snakke den britisk-engelsken vi prøver å lære på skolen, da skal vi heller gjøre det vi synes er kult.
- Hvis jeg plutselig skulle begynne å snakke britisk, så ville det bare vært rart fordi jeg bor ikke i Storbritannia, jeg er ikke brite, og jeg er ikke påvirket av britisk kultur i det hele tatt liksom, så det ville liksom forandret på deler av identiteten.
- Jeg vil liksom bli oppfattet som en som faktisk kan språket, jeg vil liksom ikke bli oppfattet som en amerikaner eller som en brite.
- Det kommer an på situasjonen.
- Jeg snakker på en måte det jeg har lært og det jeg har plukket opp litt her og litt der.

Disse sitatene antyder noe pragmatisk og



Hva slags aksent bruker norske kjendiser når de snakker engelsk? Det er faktisk ikke sånn at kronprinsesse Mette-Marit har valgt «dronningens engelsk», eller at frittalende politiker på høyresiden Siv Jensen bruker den mer uformelle amerikanske aksenten, selv om man kanskje hadde gjetten det. Faktisk så endrer de begge litt på uttalen sin etter hvem de snakker med og hvilken kontekst de er i – som jo er en hensiktsmessig kommunikasjonsstrategi.

Foto: Jørgen Gornæs, Det kongelige hoff

Foto: Rune Kongsro

funksjonelt rundt det å velge en aksent når man snakker engelsk. Resonnementene til elevene viser en tanke om at ulike aksenter passer til ulike formål, og at valg av aksent avhenger av hva du vil *gjøre* med engelsk. Det betyr at valg av engelsk aksent kan være et individuelt og personlig valg.

Hva resultatene betyr for engelsklærere og lærerstudenter

Resultatene i denne studien antyder at aksent på engelsk – akkurat som aksent på norsk – kan gjenspeile den du er, eller i hvert fall den du *ikke* vil være (*det ville liksom forandret på deler av identiteten*). I intervjuene kom det fram at elever kunne bli ukomfortable med å «late som» de kom fra et spesielt land (England eller USA) når de snakket engelsk, og de argumenterte for at de kunne være kompetente i engelsk uten å høres ut som en brite eller en amerikaner. Det betyr at muntlig språk, også på et andrespråk, handler om identitet, og det kan vi ta hensyn til når vi underviser i muntlighet. Det pragmatiske og personlige ved engelskspråklige valg er også helt i tråd med læreplanen for engelsk, som er veldig opptatt av at engelsk er et internasjonalt språk og at man tilpasser språket til den man snakker med og hva man snakker om – altså hva man vil *gjøre* med engelsk.

Hvis det er slik at ulike engelskaksenter passer til ulike formål, og at valg av aksent avhenger av hva man vil gjøre med språket, er det hensiktsmessig å vite hva slags assosiasjoner eller verdier språkbrukere – altså elevene – knytter til de ulike aksentene. Som engelsklærer kan man stille elevene sine nettopp det spørsmålet som ble stilt i denne undersøkelsen. De fleste synes det er morsomt å snakke om språkholdninger og egne språkvalg, og en slik samtale vil øke elevenes meta-språklige bevissthet, i tillegg til å gi læreren viktig informasjon. Elevene kan også høre på lydopptak (for eksempel på YouTube, uten bilde) og skrive ned assosiasjonene de får til de ulike aksentene. Får man noen umiddelbare oppfatninger om personen som snakker? Er assosiasjonene de samme for alle i klassen? Eventuelt kan man starte i andre enden: Hva slags oppfatninger ønsker elevene at andre skal ha av dem? Vil man virke utdannet, formell eller avslappet, eller ønsker man for all del å ikke bli lagt merke til? Kan man framkalle slike oppfatninger med en aksent?

En annen nyttig aktivitet kan være å vurdere aksenten til mennesker med lignende språkbakgrunn som en selv, for eksempel til norske kjendiser. Basert på identiteten eller stilen til kjente nordmenn, hvilken engelskaksent tror du de har? Man kan vise bilder av et litt tilfeldig utvalg – for



Foto: NATO

Foto: Robert S. Eik/VG

Jens Stoltenberg og Fredrik Skavlan er talende bevis på at standard britisk engelsk og standard amerikansk engelsk ikke nødvendigvis er «riktige» engelsker når formålet er kommunikasjon på tvers av språk og kulturer.

eksempel Fredrik Skavlan, Jens Stoltenberg, Siv Jensen og kronprinsesse Mette-Marit – og få elevene til å gjette engelskaksent og begrunne gjetingen.

Basert på de assosiasjonene vi har til engelske aksenter, kunne man kanskje tenke seg at mange vil gjette at kongelige, for eksempel en kronprinsesse, ville valgt seg en RP-aktig aksent. Kanskje ville man også gjette at en frittalende politiker som Siv Jensen ville bruke en amerikansk aksent. Når det gjelder disse to kjendisene er ikke dette tilfellet; i den grad man kan kjenne igjen geografiske spor i aksentene deres, er det omvendt. Dette kan være et fint utgangspunkt for å snakke om stereotypier og sammenhenger mellom språk og identitet.

Jens Stoltenberg har vi ofte hørt snakke engelsk, han har en ganske sterk norsk aksent. Likevel er han leder i NATO. Fredrik Skavlans aksent er en blanding av mye forskjellig, og han er en godt likt programleder. Ifølge elevenes beskrivelser av «nøytral» i studien ovenfor, ville mest sannsynlig aksentene til både Stoltenberg og Skavlan havnet i «nøytral»-kategorien, men med mer eller mindre norsk påvirkning. Begge disse bruker engelsk som kommunikasjonsspråk med mennesker med ulike førstespråk, og man kan lure på om Stoltenberg og Skavlan bevisst har valgt disse aksentene eller om

de ikke klarer å høres britiske eller amerikanske ut, men det virker i hvert fall som det fungerer for dem. Man trenger åpenbart ikke høres ut som en brite eller en amerikaner for å nå langt! (Det er faktisk svært vanskelig å i det hele tatt finne norske kjendiser som høres amerikanske eller britiske ut når de snakker engelsk.)

Er alt lov, da, eller?

Hvis valg av engelsk uttale er et personlig valg, kan man da snakke akkurat som man vil? Nei. De fleste engelsklærere og lærerutdannere er enige om at det må være *forståelig*. Men så kommer det vanskelige spørsmålet: forståelig for *hvem*? For engelsklæreren? Ifølge læreplanen for engelsk trenger nordmenn engelsk til å snakke med både mennesker som har engelsk som førstespråk og de som har engelsk som andre eller senere språk, både til akademiske formål og til fritidsbruk. Hvis man spør elevene hva de trengte engelsk til i løpet av sommerferien, vil man kanskje ende opp med denne lista:

- bestille kaffe på en kafé i London eller New York
- spørre om veien på en togstasjon i Kina
- besøke familie i Tanzania
- road trip på Route 66

- opptaksintervju på et universitet i Storbritannia (svært sjeldent)
- hjelpe turister på Karl Johan
- snakke i telefonen med kundeservice for å klage eller spørre om informasjon
- spille dataspill hvor man snakker med medspillere over nett

Til de fleste av disse formålene er *ikke* RP eller GA de mest forståelige aksentene. Egentlig handler ikke forståelighet så mye om aksent i det hele tatt (Björkman, 2010). Det betyr ikke at man ikke skal snakke om aksent – det er viktig, men det handler mer om identitet enn om forståelighet. I de kontekstene og til de formålene i lista ovenfor, vil elevene mest sannsynlig trenge noen av de følgende ferdighetene for at uttalen skal være tydelig (slik læreplanen ber om) og for å gjøre seg forstått:

- senke tempo
- tilpasse volum
- sjekke om andre har forstått
- gjenta
- be om oppklaring eller gjentakelse
- legge trykk på riktig sted
- bruke intonasjon til å høres bestemt eller usikker ut
- velge ord som er kulturelt og geografisk gjenkjennbare
- velge ord som kan imponere en britisk universitetsprofessor
- kjenne til kroppsspråk som kan oppfattes som krenkende

Disse ferdighetene kan karakteriseres som «hensiktsmessige kommunikasjonsstrategier» som læreplanen ber om, og handler om *pragmatisk kompetanse* (Brubæk, 2012). Pragmatisk kompetanse refererer til en funksjonell bruk av språk, og det passer jo godt sammen med det pragmatiske og funksjonelle rundt det å velge en aksent som kom frem i studien ovenfor. Kanskje er det også et par av disse situasjonene hvor man kan tenke at det vil lønne seg å høres britisk eller amerikansk ut – men det vil nok ikke hjelpe særlig på forståeligheten.

Standard-aksenter slik som RP eller GA er veldig nyttige når vi skal snakke om og sammenligne språkformer, og de er fine som utgangspunkt for samtaler om språkholdninger og stereotypier. Men basert på hva vi vet om verdensspråket engelsk og på forskning om norske elever og identitet, burde nok ikke britisk-engelsk og amerikansk-engelsk presenteres som «riktige» eller som uttaleidealer som elevene blir forventet å nå. Et slikt «ideal» er ikke bare nærmest umulig å oppnå, det er også helt unødvendig.

NOTER

- 1 Spørreskjemaet var på engelsk, og svaralternativene var følgende i original: British, American, Other, 'Neutral' og I don't care. Spørsmålet i original var «Which accent do you aim towards when you speak English? Why?»
- 2 Pilotstudiene ble gjennomført på en annen Oslo-skole rett før datainnsamlingen, blant elever på samme alder. «Nøytral» er termen som elevene i pilotstudien brukte.

LITTERATUR

- BJÖRKMAN, B.** (2010). So You Think You Can ELF: English as a Lingua Franca as the Medium of Instruction. *Hermes – Journal of Language and Communication Studies*, 45, 77–97.
- BRUBÆK, S.** (2012). Pragmatic competence in English at the VG1 level: To what extent are Norwegian EFL students able to adapt to contextual demands when making requests in English? *Acta Didactica Norge*, 6(1).
- COGO, A.** (2012). English as a Lingua Franca: concepts, use and implications. *ELT Journal*, 66(1), 97–105.
- COUPLAND, N. OG BISHOP, H.** (2007). Ideologised values for British accents. *Journal of Sociolinguistics*, 11(1), 74–93.
- CRYSTAL, D.** (2002). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge: CUP.
- DALTON-PUFFER, C., KALTENBOECK, G. OG SMIT, U.** (1997). Learner attitudes and L2 pronunciation in Austria. *World Englishes* 16(1), 115–28.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2013). *Læreplan i engelsk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- RINDAL, U.** (2013). *Meaning in English. L2 attitudes, choices and pronunciation in English*.
- RINDAL, U.** (2015). Who owns English in Norway? I: Linn, A., Bermel, N. og Ferguson, G. (red.): *Attitudes towards English in Europe*. Berlin: Mouton de Gruyter, s. 241–270.



Ulrikke Rindal er førsteamanuensis i engelsk didaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Hun er medlem av forskergruppen SISCO, og forsker på sosiolingvistiske aspekter ved læring og undervisning av engelsk. Rindal underviser i engelsk didaktikk på praktisk-pedagogisk utdanning og for lektorstudenter på masterprogrammet.

LES OGSÅ BEDRE SKOLE DIGITALT



Ebladet
finner du på
udf.no/bedre-skole
eller på
Utdanningsnytt.no
GOD LESNING!



Foto: Eli Berge/Fotofil.no og fotolia.com

SE LEDIGE STILLINGER I UTDANNINGSSEKTOREN HER:

Lærer**jobb**.no



Barnehager



Skoler



Administrasjon
/ Ledelse



Øvrige
undervisningssteder

Var lei av å være direktør for dører og vinduer

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Det har aldri vært bedre å være rektor enn nå, sier rektor Per Hedum ved Vestby videregående skole. Men for bare fire år siden satt han på sitt kontor og lurte på om han burde slutte.

Vestby Videregående skole hadde vært gjennom en lang byggeperiode med til dels katastrofale utslag. Entreprenøren gikk konkurs underveis, og på et tidspunkt ble skolen oversvømmet av vann, og lærere og elever måtte i en lengre periode evakueres ut i brakker. Men man klarte å komme seg gjennom alt dette, og til slutt stod skolen ferdig, og elever og lærere flyttet inn igjen.

– Det var da det ramlet inn over meg, sier rektor Per Hedum. Jeg hadde brukt all energien min i to år på byggesaker, og nå satt vi i en nyoppusset og flott skole, men hadde ellers svært lite å vise fram. Vi hadde lav søkning, stort frafall og var ellers ganske tradisjonelle og kjedelige når det gjaldt fagsammensetningen. Jeg hadde hatt lite tid til pedagogisk ledelse, og kom til å tenke på et råd som jeg hadde fått av en tidligere kollega: «pass nå på at du ikke blir direktør for dører og vinduer». Men det var akkurat det jeg hadde blitt. I byggeperioden hadde vi hatt nok med å



Mye går ut på å få ting til å skje raskt, sier rektor Per Hedum. Hvis et problem blir meldt inn på mandag, så har vi ofte satt inn ekstra ressurser på fredag. Dette går ut på å ha flere slags tiltak som umiddelbart kan settes inn, alt etter problemets art og alvorlighet.

overleve, og dessuten er det noe med synet på rektors rolle i norsk skole; ingen ting er bestemt før rektor har sagt det. Dette hadde slått meg da jeg før jul satt i et møte og måtte bestemme om vi skulle ha juletrær eller nisser som motiv på dorullene. Jeg sa til meg selv, her må du finne på noe, Per, eller så må du skifte jobb.

Overmodne for endring

– Jeg gikk til ledergruppa mi og sa: nå må vi tenke nytt! Vi må øke søknin-gen, vi må få bedre gjennomføring, vi må kort sagt sette noen flagg på denne skuta som ikke andre har. Og jeg vil ha de ansatte med på dette – det skal være ekte medvirkning, ikke'no fake. Lederne var straks med. Vi begynte å lese oss opp på forskning, blant annet

Vivian Robinson og John Hattie, og lederne fikk i lekse å lese kapitler og legg dem frem på neste møte. Vi fant fram til en rekke forslag om hva vi kunne gjøre, vi la det fram for personalet, og det viste seg at de var overmodne for å prøve noe nytt. Og vi hadde flaks, parallelt med at vi startet vår snuoperasjon, så kom Akershus fylkeskommune med et lederprogram som passet som hånd i hanske med våre ambisjoner, sier Hedum.

Skolen laget en ny virksomhetsplan som besto av fire deler: et nytt *ordensreglement* som skulle oppleves som rettferdig, samtidig som det strammet inn. Man la vekt på *klasseledelse*; læreren skal være vennlig og tydelig overfor elevene. Det skulle aldri være tvil om hvem som er sjefen



Vestby videregående skole

Ligger i Vestby kommune i Akershus. Skolen ble grunnlagt i provisoriske lokaler i 1980, først med kun yrkesfaglige linjer. I dag har den 650 elever og 150 ansatte, med følgende utdanningsprogrammer:

- Studiespesialisering med forskerlinje, Europaklasse og breddeidrett
- Bygg- og anleggsgfag
- Restaurant- og matfag
- Service- og samferdselsfag
- Påbygningskurs til generell studiekompetanse
- Tilrettelagt opplæring i mindre grupper

Elever som gjennomfører og består: **86 prosent**
Totalfravær for elever: **6,2 prosent**

i klasserommet. Man arbeidet med *vurdering for læring*, og *relasjonskompetanse*.

– Det siste er det mest problematiske. Kan dette overhode læres? Men vi kunne i det miste satse på gode tilsettingsprosedyrer, sier Hedum.

Alfa og omega: raske tiltak

– Et tema var gode systemer for oppfølging; når lærerne melder om problemer i september, så skal ikke eleven vente til jul før det skjer noe. Vi ønsket et enkelt og ubyråkratisk system som kunne gi raske resultater. Det betyr at vi raskt måtte kunne vurdere om denne klassen trenger mer hjelp, om vi skal sette inn ekstraressurser eller gjøre andre tiltak. Vi ønsket én person i ledelsen som fulgte opp systematisk både fravær og faglige utfordringer. Dette er nå kjernen i det vi driver med, sier Hedum.

Hjelp settes inn umiddelbart

Skolen har nå et system der læreren registrerer fravær på fredag. De som har bekymringsmeldinger angående enkeltelever møter til midttimen mandag og legger det fram for en gruppe med blant annet utviklingsleder og rådgiver, som vurderer hva de skal gjøre.

Noen saker kan for eksempel gå til *terverfaglig team* på tirsdag: skolehelse, rådgiver, miljøarbeider, assisterende rektor og PPT. Dette er elever der det kan være snakk om å vurdere utredning på helse eller psykiatri, spesialundervisning.

Andre og lettere tilfeller blir henviset til *IKO-systemet* (identifisering, kartlegging og oppfølging). Dette er en bestemt lærer som er øremerket for å ta elever ut av klasser, særlig når det går på struktur: har ikke fått levert, har litt stort fravær og ligger etter, osv. Denne læreren hjelper eleven til å strukturere skolehverdagen sin.

Den tredje og siste muligheten er *styrkingsteamet* i matte, norsk og engelsk. Skolen har bevisst satset på at en del av lærerne skal ha mye undertid, og dermed kan være i beredskap. De fungerer som en slags AMK-sentral og rykker ut på kort varsel. Det vil si at eleven får hjelp bare få dager etter at bekymringsmeldingen er kommet. Det kan for eksempel være åtte elever i en klasse som har faretruende lave grunnleggende ferdigheter i regning, men man ser raskt at det neppe er problemer av en slik art at det krever spesialundervisning; samtidig vil IKO-lærer være utilstrekkelig. Da rykker styrkingsteamet ut, for eksempel en mattelærer

som settes ekstra inn og jobber sammen med læreren i klasserommet, eventuelt tar elever ut av klassen i en periode. Når man har fått kontroll over situasjonen, kan representanten fra styrkingsteamet trekke seg ut.

– Det blir omtrent som å ringe etter en ambulanse. Ulempen er at dette er dyrt, svært dyrt, og vi sliter hele tiden med å finansiere dette, sier Hedum.

Rekordmange fullfører

Fra å være en skole med temmelig middels eller dårlig gjennomføringsgrad og høyt frafall, er det nå 87 prosent av elevene som fullfører med fagbrev eller kommer ut i lære. Det er neppe mange skoler som kan vise tilsvarende tall. Og Per Hedum opplever at det aldri har vært bedre å være rektor enn nå: – Hverdagen min går nå stort sett til å følge opp pedagogisk skoleutvikling og bruke mer tid på å samarbeide med lærere om hva som virker og hva som ikke virker og tilrettelegge for dette så godt jeg kan ut fra økonomien.

Men hvem tar seg nå av dører og vinduer?

– Dører og vinduer ligger nå til driftsavdelingen. Hvis jeg får spørsmål om dette, svarer jeg bare: dette kan dere bestemme. Da slutter de å spørre.

Utdanning – et vidunderlig risikoprojekt

Bestrebelsene etter å få «mer kunnskap inn i skolen» for å sikre framtiden er i ferd med å tappe skolen for viktige kvaliteter. Det skolepolitiske språket er et forenklet språk, og det fanger ikke opp viktige nyanser for hvordan arbeid i skolen nødvendigvis må preges av overraskelser, ambivalens og improvisasjon.

Vi er som erfarne pedagoger i lærerutdanningen bekymret. Bekymringen vår retter seg mot elevene, ungene og ungdommene, men også mot lærerne, rektorene, skolene som organisasjoner og mot skolepolitikken som blir ført. Vi kan fortsette med det andre som også er lett å formulere: Vi er bekymret fordi det ser ut til å være politisk enighet om at vi skal ha *mer kunnskap* inn i skolen. Det er med dette utsagnet at ting begynner å bli vanskeligere fordi vi ikke forstår hva kunnskap er hvis den er noe vi skal ha *mer av*.

Vi gjør likevel et forsøk og starter med å si at det problematiske er at det i utsagnet ligger en forståelse av kunnskap som *mengde* og som noe *løsrevet*. Når regjeringen nå har oppnevnt et

utvalg om høyt presterende elever, gjør det oss ikke mindre bekymret for «kunnskapens løsrevne plass» i skolen. Det er på dette punktet i resonnementet at vi som pedagoger i en lærerutdanning finner det lettere å tenke videre hvis vi ser for oss en lærerstudent som med stor iver spør hva vi legger i løsrevet. På det spørsmålet ville vi svare: Løsrevet fra elevene.

Guppyene føder levende unger

La oss først si noe mer om både det vanskelig forståelige og det bekymringsfulle ved et kunnskapsbegrep som er løsrevet fra elevene. La oss deretter si mer om det regjeringsoppnevnte utvalget for høyt presterende elever. Men vi vil starte med å ta dere

med inn i et av klasserommene vi som pedagoger i lærerutdanningen har vært på besøk i. Læreren underviser i denne timen i femte klasse om begrepet pattedyr. Han har organisert klasserommet slik at elevene sitter i en sirkel og inviterer på det viset til dialog. Læreren starter med å fortelle at et av flere kjennetegn ved et pattedyr er at det føder levende unger. Det skiller pattedyrene fra for eksempel fiskene, forteller han. Anne sitter på høyre side i sirkelen. Hun er en elev som skolen mener har noen ekstra utfordringer. Nå har hun hånden i været. Når det er hennes tur til å få ordet, begynner hun med å si at «det er rart», og viser til det læreren har sagt om pattedyr kontra fisker, før hun fortsetter med å begrunne det første utsagnet med «for guppyene føder levende unger». Denne situasjonen i klasserommet, innbefattet kommentaren til Anne, er et godt utgangspunkt for å si mer om det problematiske ved kunnskap forstått som løsrevet mengde.

Kunnskap mener vi er skapt av mennesker i verden for å kunne forstå, handle i og snakke om den. Kunnskap skapes i konkrete historiske sammenhenger og er ikke løsrevet fra menneskene og tiden som skapte den. Vi kan si det slik at dette er kunnskap vi er så heldige å ha arvet og kan la gå i arv. Kunnskapen stilles også spørsmål ved og omskapes slik vi ser det skjer i samtalen mellom lærer og elev om hva som kjennetegner et pattedyr. Eksemplet med Anne hjelper oss til å få øye på elevene som bidragsyttere. Læreren står i dette tilfellet i en fantastisk situasjon fordi Anne utfordrer hans egen og lærebokas kunnskap og fordi han kan gi klassen mulighet til å utforske begrepet pattedyr, la de kjenne på at nettopp det kan være vanskelig – og utviklende. At kunnskap på dette viset skapes mellom elever og lærere i klasserommet, er ikke noe nytt under solen, verken for pedagoger i lærerutdanningen eller lærere, men kanskje trenger tiden vi er inne i en påminnelse om hvor viktige erfaringer dette er for elevene.

Foto: PiLensPhoto/fotolia.com

Situasjonen vi skildrer, er også en situasjon preget av det konkrete. Pattedyr og guppyer *er til stede* i elevene og lærernes liv. Det er dette livet som gir liv til kunnskapen. Elevene blir aktive, interesserte, provoserte, ja kan til og med melde seg ut av diskusjoner på

grunnlag av sitt liv. Kanskje kan vi bli beskyldt for å slå inn åpne dører i den norske skolehverdagen når vi bruker plass på et tema som dette, men vi vil hevde at det vi ser konturene av i dag, er dører som er i ferd med å lukkes i den skolen som en gang åpnet dem.



Mangler perspektiv på samspill

Når Kunnskapsdepartementet presenterer et nytt utvalg om høyt presterende elever på sine nettsider, er det vanskelig å se at det er lagt til grunn et kunnskapssyn som sammenfaller med det vi har presentert her. Vi savner i det hele tatt i regjeringens oppnevning av et slikt utvalg at det går tydelig fram at det ligger til grunn en innsikt i og en omsorg for hva som faktisk foregår av samspill i klasserommet og betydningen av denne for elevene. Klasserommet er en finmasket sammenheng, og det som foregår der, skjer med en høy grad av sensitivitet både sett fra lærernes og elevenes side. Vi er av den oppfatning at klasserommet er til fordi vi som mennesker trenger å snakke om og forstå den verdenen vi lever i. Læreren i vårt eksempel tilbyr Anne en forståelse som hun med sin erfaring fra akvarieverdenen ikke får til å stemme. Læreren er trygg på seg selv og de uforutsette spørsmålene som kan dukke opp og skjuler ikke at han mangler svar. Anne begrenser seg heller ikke til å forundre seg høyt over påstanden om at pattedyr kjenntegnes ved blant annet å føde levende unger. Når læreren forteller at pattedyr også kjennetegnes ved at de oppholder seg lenge ved avkommet sitt etter fødselen, er Anne fort opp med hånden og sier at stripeekornet forlater ungen sin etter bare ei uke. Når læreren forteller at hvalen er å regne som et pattedyr, undrer Anne seg i klasserommets ofentlighet over at hvalen jo tørker inn på land. Vi har ikke hatt anledning til å følge klassen etter denne undervisningsøkta og vi vet ikke om læreren fulgte opp spørsmålene til Anne. Men vi vet at han i og med hennes spørsmål hadde det beste utgangspunkt for å arbeide videre sammen med klassen

om for eksempel evolusjonsteori. For oss er det den muligheten Anne gis til å få erfaring med å være bidragsyter til klassens forståelse av pattedyr som er det viktigste. Det er den gode opplevelsen ved det vi er ute etter å løfte fram fordi det gode ved opplevelsen kan gi lyst og vilje til å gå inn i lignende situasjoner i framtiden. Et kav etter å få «mer kunnskap inn i skolen» for å sikre framtiden, mener vi er i ferd med å tappe skolen for denne typen viktige livsopplevelser. Om dette ambivalente forholdet mellom skolens nåtidige og framtidige oppgave, skriver André Bjerke slik:

Ta kunstnerens blikk fra et barn,
ta formgleden fra det
og se, det vil trå på sitt spann og
vil kaste sin spade
og se, det vil glemme sin lyst og gå
under i skygge,
og broer og byer og skip vil det
ingengang bygge!

Uttrykket «mer kunnskap i skolen» mener vi har løsrevet kunnskapen fra samspillet og varheten i de gode situasjoner i skolehverdagen. I de vare situasjonene vet vi aldri helt *hva* kunnskapen vil bli. Den nederlandske pedagogen Gert Biesta kaller dette *the beautiful risk of education*. Når det gjelder høytpresterende elever, mener vi eksemplet med Anne viser at læreren står i komplekse og vare situasjoner der en elev har *både* utfordringer, livserfaring, gode spørsmål og mot til å stille dem. I de vare situasjonene i klasserommet vet vi derfor heller aldri helt *hvem* elevene kommer til å bli. Begrepet *høyt presterende* kan slik sett passe best til det den tyske pedagogen Thomas Ziehe benevner som et glansete og livsfjernt

språk om utdanning. Det er ofte et politikkers språk.

Det skolepolitiske språket blir for enkelt

Vår bekymring retter seg derfor først og fremst mot det språket som føres i skolepolitikken og den innvirkning det kan ha på skolens praksiser. Det gjelder både vår kritikk av benevnelser «mer kunnskap i skolen» og vår etterlysning av en mer gjennomtenkt forståelse av skolens virksomhet lagt til grunn for det nye utvalget for høyt presterende elever. I begge tilfeller mener vi et hovedproblem ligger i at det skolepolitiske språket ikke fanger opp den viktige ambivalensen som ligger i at skolen må våge å hengi seg til øyeblikket, slik vi har eksemplifisert det med Annes spekulasjoner, for å gjøre den jobben den er satt til. Det gis ingen garanti for hva som kan bli skapt eller hvem elevene kan bli i dette. Når regjeringen begrunner sitt nye utvalg med at for få norske elever er på et høyt nok nivå på PISA og at det derfor er behovet for å sette seg tydeligere mål for framtiden, så eksemplifiserer dette et fravær av mot til å stå i denne typen ambivalens.

RANNVEIG OLIV MYHR er førstelektor ved NTNU, Program for lærerutdanning (PLU), rannveig.oliv.myhr@plu.ntnu.no

RAGNHILD OLAUG LILAND er førstelektor NTNU, Program for lærerutdanning (PLU), ragnhild.liland@plu.ntnu.no

En tapt sak

Da vi på Handelshøyskolen BI for over 10 år siden startet skolelederutdanning og satte økt læringsutbytte for elevene som vår viktigste prioritet, gikk det et sjokk gjennom Skole-Norge. Deler av det har enda ikke kommet til hektene. Å tillate seg å si at vi kunne innrette læreratferd, ledelsesatferd og ressursbruk på mer eller mindre fornuftige måter for å øke eller minke elevenes læring, var uøst.

Skolen var da ingen normal organisasjon som kunne styres, ledes eller organiseres i retning av økt læringsutbytte for elevene. Skolens vesen var så spesielt at her var det bare pedagogene som hadde noe fornuftig å si. Det som ble påpekt å være skolens middelmådighet i elevenes læring, ble avvist. Skolen speilet bare det den var bedt om å levere gjennom læreplaner og formål. Om noen var å anklage, så var det samfunnet.

Derfor har det vært viktig å mistro og underkjenne forskning og atferd som har vist det motsatte. Virkemidlene har ikke vært anerkjent akademisk kritikk, men beskyldninger om juks og løgn. Hattie jukser, Oslo kommune jukser. Når denne type argumenter ikke lenger har bæreevne, finner man på noe om de av oss som har satt Hattie på pensum. Hattie er grei nok, men han misbrukes. Komponisten går nå fri, men pianisten, i dette tilfellet undertegnede, skal tas.

Professor emeritus Kjell Skogen legger seg på denne linje i sitt innlegg «John Hattie-feber i norsk skole», Bedre skole nr. 2/2015. Han skriver en konsertanmeldelse

uten å ha vært på konserten. Han vet ingenting om hvordan vi på Handelshøyskolen BI underviser om skoleeffektivitet. Han bygger sin anmeldelse på noen løsrevne uttalelser om «byråkratisering» av skolen som i denne sammenheng er irrelevante og som han har hentet fra andre steder.

I sin blogg har Kristin Clemet nylig tatt et oppgjør med deler av skoledebatten som polemisk, spekulativ og ensidig (lektor Simon Malkenes) og vist at forståelse av hva en kilde eller sitat er, er fraværende (professor emeritus Svein Sjøberg). Med sitt innlegg melder Skogen seg på i denne gruppen. Det er ikke til å forstå.

Men slaget er tapt. Slå opp på første side i «Strategien for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025» undertegnet av Kunnskapsministeren, Utdanningsforbundet, KS, Skolens Landsforbund, Norsk Lektorlag, Skolelederforbundet og Nasjonalt råd for lærerutdanning hvor det står: «Mål: økt læringsutbytte for eleven». Å slåss under falskt flagg fører sjelden fram. Heller ikke denne gangen.

AV JOHAN FROM

Professor og leder for skolelederutdanningen, handelshøyskolen BI

Hverandre-pedagogikk

Når en elev presterer dårlig og noen begynner å tenke på om spesialundervisning kan være tingen, da kan det være at skolen bør gjøre nøye iakttagelser. Det kan ofte være spennende å observere nyansene i hvordan eleven deltar.

Midt i en time kan en for eksempel se på:

- Hvilken nytte har denne eleven nå av å være sammen med de andre i klassen?
- Hvilken nytte viser det seg at denne eleven inne imellom kan ha av å ha medelever rundt seg?
- Hva kan eleven gjøre sammen med andre?
- Hva kan eleven gjøre for andre?
- Hva kan denne eleven gjøre parallelt og samtidig med at andre gjør andre ting?
- Finnes det funksjoner, indirekte eller indirekte, som denne eleven nå fyller for klassen eller for noen andre elever?

Når det store flertallet av elever foretrekker å være sammen med de andre elevene, er det jo fordi det skjer noe der som oppleves som verdifullt. – Vi lærer ikke bare av hverandre. Vi lærer også sammen. Vi lærer når vi er slik vi blir nettopp ved å være sammen.

Trenger vi å utvikle en hverandre-pedagogikk, som lærere og spesialpedagoger kan ha sammen?

AV HALLVARD HÅSTEIN

Rådgiver i pedagogiske fag

Lær barna om psykisk helse på skolen

Med mer fokus på psykisk helse i skolen kan resultatet bli mindre fordommer, mindre mobbing, redusert frafall i skolen og færre selvmord.

Da jeg hadde vært innlagt for angst og depresjon, opplevde mine barn at klassekamerater ikke ville være med dem hjem fordi moren var «gal». Vi måtte informere på skolen. De manglet rett og slett kunnskap om hva psykisk sykdom er.

En ungdom sa nylig til meg: «Har du vært psykisk syk? Du ser jo så normal ut!» Denne uvitenheten kan vi gjøre noe med.

Nesten alle kjenner noen som har slitt psykisk, mange har slitt selv. Dette er vår tids største folkesykdom, og barn og unge trenger å lære at dette ikke er mer farlig og mystisk enn å brenne en fot, eller å ha en fysisk sykdom.

Undervisning om livet

Kanskje kunne lærere invitere inn mennesker som selv har erfaring med psykiske helseproblemer til å ha foredrag eller seminar for elevene. Da ser elevene at dette er mennesker som ikke er så ulike mamma, pappa eller andre lærere, som fungerer i hverdagen og har et normalt liv. I hel-sevesenet har man positive erfaringer med det å ansette slike erfaringskonsulenter til å undervise både pasienter og behandlere. Jeg har selv vært på noen ungdomsskoler og leirskoler og undervist om mine erfaringer, og fått gode tilbakemeldinger både fra elever, foreldre og lærere.

Alle mennesker har en psykisk helse. Hvorfor er vi så redde for å snakke om den? Barn og ungdom trenger å lære å sette ord på tanker og følelser og få nødvendig kunnskap om hva psykisk helse er. Vi kan gi dem undervisning i hvordan motgang møtes og kriser håndteres. Alle møter motgang i livet, men vi lærer lite om å møte denne før vi står i den.

Store krav – stor fallhøyde

Mange unge er usikre på sin identitet, og en del opplever å bli syke av stress. Høye krav og forventninger fra skole og andre fører til symptomer på utbrenthet. Man skal ikke bare være best i noe, men i alt. Sosiale medier forsterker dette presset. Man har høye forventninger til seg selv og andre, og fallhøyden blir stor når du over tid ikke klarer å leve opp til dem. Fokus på psykisk helse i skolen vil innebære at barn og unge

lærer å sette grenser for seg selv, og at noe kan være «godt nok» uten å være perfekt. Vi må snakke med elevene om at deres verdi ikke ligger i deres prestasjoner.

Mitt ønske er at psykisk helse må bli et eget fag i skolen. Mens vi venter på dette, må lærere bake inn temaet i undervisningen sin. Bare gjennom åpenhet og kunnskap kan vi redusere stigma og fordommer. Hva med en hel temauke om psykisk helse?

Gi hjelp tidligere!

Psykisk uhelse har store negative konsekvenser, både for den enkelte og for samfunnet. Lav selvfølelse kan føre til høyere sykefravær. Og i 2021 vil depresjon være årsak til de fleste tilfeller av arbeidsledighet.

Folkehelseinstituttet har anslått at psykiske lidelser koster samfunnet over 180 milliarder kroner årlig, og størsteparten er knyttet til depresjon.

Hvert år tar 550 mennesker livet sitt i Norge. Det er tre ganger så mange som det dør i trafikken.

Forskning viser at åpenhet om vår psykiske helse har helsefremmende og forebyggende virkning. Vi snakker om tiltak for å sikre broer og hjelpe folk som sliter. Vi snakker om å få slutt på mobbing og hjelpe de som bryter ut av skolen. Alt dette er vel og bra, men vi må begynne hjelpen tidligere. Vi må forebygge, undervise og gjøre noe med uvitenheten!

AV SOLVEIG BARTUN ROB
*Erfaringskonsulent Kronstad
 distriktpsykiatriske senter (dps)*

Om kunnskapsglede

Per Inge Båtnes
Kunsten å kunne
Om lede og glede i det personlige kunnskapslivet

Gyldendal Akademisk
312 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Denne boka handler verken om å lære eller om å tilegne seg kunnskaper. Det er en bok om det å anvende kunnskap. Den handler om det forholdet en kan ha til det en faktisk kan og får til. Tittelen er treffende for innholdet: «Kunsten å kunne. Om lede og glede i det personlige kunnskapslivet.» Forfatteren er Per Inge Båtnes.



Hva er kunnskap?

Båtnes legger vekt på at kunnskap ikke bare er den teoretiske kunnskapen som vi kan gjøre rede for, men også den kunnskapen som viser seg gjennom det vi gjør. Som kilde for kunnskap inkluderer han derfor det lærere erverver gjennom sine iakttagelser og erfaringer, for eksempel i forbindelse med sin omgang med elever egen klasse. Kunnskapsglede knytter Båtnes ikke til *tilegnelse og læring* av kunnskap, slik det gjerne gjøres i pedagogikken. Han er derimot opptatt av den gleden som følger det å kunne *utøve* kunnskap.

Om personlig kunnskap

Gjennom bokas første og største del gjør han greie for sin modell som har som formål å belyse vårt forhold til egne kunnskaper. Modellen er bygget opp om tre perspektiver på det å være glad i kunnskap: *Omsorgsrelasjonen til kunnskap*. Dette har

å gjøre med læreres innlevelse i det han skal utføre. Den som har et omsorgsforhold til kunnskapen, vil ofte glemme seg selv i det han gjør.

Begrepsrelasjonen. Dette handler om hvilke ord og uttrykk som benyttes når kunnskapsutøveren skal uttrykke seg om den kunnskapen han innehar.

Omdømmerelasjonen. Dette handler blant annet om forholdet til egne kollegaer når det gjelder utøvelsen av egen kunnskap.

Stadfesting av personlig kunnskap

For å kunne glede oss ved den kunnskapen en har, trenger vi alle å oppleve bekreftelser. Men vi trenger stadfesting også for i det hele tatt å merke at vi kan noe. Uten stadfesting kan vi ikke vite når vi er kyndige og når vi ikke er det. Å erfare god respons, er en viktig del av det å oppnå stadfesting.

Også følelser inngår som en del av det å oppleve at en blir bekreftet gjennom det en kan. Han viser til en egen undersøkelse gjort i forbindelse med undervisning av voksne studenter. På spørsmålet om hvordan de vil skildre det å oppleve at deres kunnskap blir stadfestet gjennom det de gjør, bruker de uttrykk som: «er ekstremt til stede», «stolthet», «identitet», «humør», «selvrespekt» osv.

Når vi mottar stadfesting, får vi en følelse av å være i «flyt», slik den kjente forskeren Csikszentmihalyi uttrykker det.

Avvisning av personlig kunnskap

På samme måte som kunnskapsutøveren er avhengig av bekreftende tilbakemeldinger, er han også avhengig av å tåle kritikk og avvisning. Uten at kunnskapen er tilgjengelig for kritikk, er den lite å bygge på. Det gjelder også på det personlige planet. Den kunnskapsutøveren som nekter å utsette seg for kritikk, vil bli meget sårbar.

Dersom en er avhengig av hele tiden å kjenne seg trygg, blir det vanskelig å korrigere og lære av feil.

Når noen avviser det vi kan, kan det midlertidig føre til at ens identitet blir truet, og at den kunnskapen en utøver,

kjennes mindre verdifull. Båtnes skriver at den kunnskapen som er åpen for kritikk, den fornyer seg selv. Han siterer Georgy Bateson: «learning something new, is to understand that one has been wrong.»

Bærekraftig kunnskap

Båtnes oppfatter personlig kunnskap som bærekraftig når kunnskapsutøveren viser handlekraft og evne til å reflektere den virkeligheten han handler innenfor.

De to siste kapitlene handler henholdsvis om nøkkelen til et godt liv med kunnskap (kap. 8) og om at gleden ved kunnskap springer ut av gode interaksjoner (kap. 9).

Denne boken vil jeg anbefale for lærere, skoleledere og lærerutdannere på alle nivåer. Her er en bok om å ta på alvor det en allerede utfører og kan. Kanskje er dette like vesentlig som etterutdanning i det en ikke kan.

Utvikling av skolen som et lærende fellesskap

Halvor Bjørnsrud (red)
Skolebasert kompetanseutvikling
– organisasjonslæring for delingskultur

Gyldendal Akademisk forlag
280 sider

AV ROY ASLE ANDREASSEN

FØRSTELEKTOR VED AVDELING FOR HUMANISTISKE FAG OG LÆRARUTDANNING, HØGSKULEN I VOLDA

Forventningene om kontinuerlig endring og utvikling hevdes av flere å være et permanent trekk ved det moderne samfunnet¹. I nyere politiske styringsdokumenter og myndighetenes forventninger om utvikling



i skolen er «skolebasert kompetanseutvikling» formulert som et tilsvarende til disse forventningene.

En skolebasert utviklingsstrategi er imidlertid ikke en ny strategi, men har røtter fra skolebasert vurdering allerede på 70-tallet. Evalueringsutvalget la i 1978 fram sin innstilling (NOU 1978:2 *Vurdering, kompetanse og inntak i skoleverket*), som da hadde et sammenfall med en utstrakt desentraliseringsbølge i offentlig sektor i den samme perioden, noe som kom til å prege 80-tallets læreplanarbeid, i vesentlig grad M85 og M87.²

De skolebaserte utviklingsstrategiene ble avløst av målstyring på 90-tallet (St. meld. 37 (1990–1991) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*), noe som ble et element i en sterkere politisk sentralisering og sentral styring i offentlig sektor, i tråd med den internasjonale reformbevegelsen New Public Management (NPM).

Når skolebasert og desentralisert utvikling igjen settes på dagsorden, kan dette sees på som en pendelbevegelse hvor læring og utvikling igjen settes i et skolebasert perspektiv. Men dagens satsing på skolebasert utvikling bygger imidlertid videre på nyere forskning om organisasjon og ledelse, hvor organisasjonslæring i skolen som profesjonelt lærings- og praksisfellesskap er ramme for den nye nasjonale satsingen «Ungdomstrinn i utvikling».

Bokens redaktør og bidragsytere

Denne boka handler slik om skolebasert kompetanseutvikling og de «nye» strategiene i utviklingen i skolen. Boka er skrevet av forfattere som selv er deltakere i gjennomføringen av dette utviklingsarbeidet, og kapitlene beskriver hver for seg autentiske erfaringer fra dette utviklingsarbeidet i rollene som prosessveiledere fra høgskole og lærerutdanning.

Flere av forfatterne har selv lang

erfaring fra skolen som lærere og skoleledere, men de har også lang erfaring som forskere og forelesere i lærerutdanning ved Høyskolen i Buskerud og Vestfold (HBV). Bokens redaktør Halvor Bjørnsrud har skrevet flere bøker om aksjonslæring, læreres læring og skolebasert utvikling i skolen de siste tiårene.

Organisasjon og ledelse

I boka understrekes det i flere av kapitlene hvordan skolens praksis og aktørenes handlinger er innrammet i skolens normer, holdninger, verdier og kultur. Det er gjennom analyse og arbeid med disse rammene en kan utfordre det som Gunnar Berg i boka *Skolekultur, nøkkelen til skolens utvikling* (1999) omtaler som lærernes «aktørberedskap», eller å finne (eller skape) handlingsrommet for skolens utvikling. På denne måten blir skolen som organisasjon utgangspunkt for lærernes profesjonelle læringsfellesskap i arbeidet med å planlegge, gjennomføre og vurdere elevenes læring.

Organisasjonslæring forutsetter derfor at det skapes arenaer for bearbeiding av praktisk erfaring og læring i et praksisfellesskap i den enkelte skole og i den enkelte kommune, der deltakerne selv konstruerer kunnskap og kan endre hva som gir mening og gyldighet i den praktiske konteksten de deler. «Slik kan organisasjonslæring være med og skape mening i arbeidet med satsingen på ungdomstrinnet og tilrettelegge for bedre læring for elevene» sier Halvor Bjørnsrud i introduksjonen.

Organisasjonslæring handler om prosesser, og forfatterne peker på at *ledelse* blir en avgjørende faktor i skolebasert kompetanseutvikling, hvor et aktivt og involverende lederskap sikrer forankringen av utviklingsarbeidet på den enkelte skole. Det understrekes at ledelse er mer enn det rektor gjør, det handler om å bygge relasjoner hvor ledelse blir delt og ivarettatt mellom flere av (alle) aktørene

i skolen. Det anvendes begreper som *distribuert* og *delt* ledelse.

Boka understreker også skoleeieren som ansvarlig for det kommunale skolesystem, hvor erfaringer fra arbeidet med «Ungdomstrinn i utvikling» tyder på stor forskjell i skoleeieres kompetanse i utviklingsarbeid på skolenivå (organisasjonsnivå). Der skoleeier har et pedagogisk perspektiv på læring og kompetanse, skapes arenaer for dialog og erfaringsdeling mellom skoler og skoleledere. Dette gir større rom for faglig kommunikasjon og utvikling av et kommunalt lederfellesskap og en kommunal skolekultur. Der skoleeier synes å ha svakere forutsetninger for ledelse av utviklingsarbeid på skolenivå, svekkes de skolefaglige sammenhengene mellom nivåene og mellom organisasjonene. Dette fører i noen sammenhenger til et løst koplet system med svake pedagogiske sammenhenger.

Dette understreker at profesjonell kompetanseutvikling handler om å utvikle en handlingskompetanse innenfor rammene av et *forpliktende profesjonelt fellesskap* både på system- og organisasjonsnivå.

Kompetanseutvikling for ledelse av elevenes læring

Organisasjonslæring og skolebasert utvikling er en overordnet målsetting på skolenivå for «Ungdomstrinn i utvikling», hvor det tilsvarende i styringsdokumenter formuleres som hensikt å utvikle en «praktisk, variert, relevant og utfordrende undervisning og læringssituasjon» i læringsrom og for elevenes læring.

I denne boka finner vi flere kapitler som er skrevet av forfattere som alle har veiledet innenfor satsingens fokusområder for lærernes arbeid med utvikling av undervisning og elevenes læring. Denne delen av boka gir et innblikk i erfaringene fra prosessveilederne fra HBV i deres arbeid med utvikling av praksis

og lærernes læring. Forfatterne bringer her inn ulike perspektiver på læring i lærernes profesjonsfellesskap, noe som gir et bredt bilde av ulike tilnærminger i arbeidet med aksjonsforskning og aksjonslæring i ulike kommuner og på ulike skoler. Dette understreker betydningen av fleksible og differensierte strategier i møte med skoler og skolekulturer. Denne tilnærmingen stiller store krav til kunnskap, erfaring og kompetanse hos prosessveiledere og i kompetansemiljøet som skal bidra inn mot kommunene og skolen i dette utviklingsarbeidet.

I arbeidet med kompetanseutvikling for ledelse av elevenes læring og utvikling gir boka et dybdedykk i mange av utfordringene forfatterne har møtt i skolenes arbeid for å skape arenaer for profesjonell samhandling og samspill. Disse samhandlingsarenaene er nøkkelen til å skape felles hensikt og visjoner for utviklingsarbeidet i skolen, samtidig som dette også blir lærernes profesjonelle læringsfellesskap gjennom erfaringsdeling og refleksjon i egne studier eller lesing av litteratur.

Implisitt avviser denne boka påstander i noe av utdanningsforskningen som hevder at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring. Min lesing av boka understreker betydningen av å se de lange sammenhengene, eller gjerne *verdikjeden* i et nasjonalt utdanningssystem: Gode elever – har gode lærere – som jobber på gode skoler – som har god ledelse – som har gode skoleeiere under god nasjonal skolepolitisk ledelse!

Hvem henvender boka seg til?

Jeg har jobbet i snart 45 år på alle nivå i norsk utdanningssystem. Denne boken har for meg bidratt til ny refleksjon om den utviklingen jeg selv har deltatt i, men også gitt meg tanker om framtida.

Boka henvender seg både til den erfarne lærer og skoleleder, men vil også

kunne være en grunnbok for studenter i lærerutdanning og masterutdanninger i utdanningsledelse. Sist, men ikke minst, henvender boka seg til alle som arbeider med skolenes eget utviklingsarbeid.

NOTER

- 1 Jf. P. Senge: *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization* (1990); F. Blackler: «Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation» I: *Organization Studies* 16 (1995) og E.J. Irgens (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring* (1990).
- 2 H. Bjørnsrud: *Læreplanutvikling og lærersamarbeid* (1995) og *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole* (2009).

Finnes altruisme?

David Sloan Wilson
Finnes altruisme?

Cappelen Damm
219 sider

AV PER JAKOB SKAANES

IDÉHISTORIKER

Fridtjof Nansen skal engang ha sagt at «Nestekjærlighet er realpolitikk, den eneste mulige». Dette kunne gjerne vært åpningsordene til David Wilson i denne boken. *Finnes altruisme?* er et engasjert og entusiastisk kampskrift for altruisme som den beste vei for å løse globale og mellommenneskelige utfordringer. Ifølge forfatteren er dette et paradigmeskifte, tilsvarende den kopernikanske vending, Darwins evolusjonsteori eller teorien om kontinentaldrift. Stridsspørsmålene var kontroversielle da, men i etterpåklokskapens lys undrer man seg i dag over at intelligente mennesker brukte så lang tid på å komme til enighet om disse tingene. Tilsvarende vil det være med



altruisme om noen tiår. Denne vil være neste steg på evolusjonsstigen, prediker Wilson i forordet. Vi må forsøke å bli altruister på vegne av planeten.

Wilson er grunnlegger av Evolutionary Studies, Binghamton Universitys tverrfaglige program for evolusjonsstudier, som omfatter flere institusjoner, deriblant Evolnst, en tankesmie for politiske løsninger ut fra et moderne evolusjonsperspektiv.

August Comte regnes som opphavsmannen til ordet *altruisme*. Han brukte betegnelsen første gang på trykk i 1851 da han forsøkte å utarbeide et moralsystem som ikke behøvde en gudstro. Begrepet er med andre ord av relativt ung årgang. Man kan avgrense altruisme på flere måter. Essensen er uselviskhet, å handle til alles beste. En definisjon som Wilson refererer til, er en som ble brukt under en konferanse om altruisme i verdensreligionene. Den lyder «Bevisst handling som i siste instans er tenkt til beste for andre, og som innebærer i det minste muligheten for at den ikke gagnar eller for at den medfører tap for den som utfører den» (S. 10). Her er både handlingsaspekt, tankeaspekt og følelsesaspekt ivarett.

Altruisme fremmed begrep i verdensreligionene

På den nevnte konferansen om altruisme i verdensreligionene fant samtlige av eksperter på hver sin respektive religion at altruisme var fremmed begrep i de religiøse trossystemene. Underlig, vil man gjerne tenke. På den annen side er det kanskje ikke så rart, siden altruisme orienterer seg mot alles felles beste, en type utilitarisme som er menneskeorientert, eller i hvert fall orientert mot det dennesidige, immanent. Religionene er i sitt vesen orientert mot noe som er større enn oss, det transcendent. Man kan handle altruistisk, men ut fra et påbud gitt fra oven, med henvisning til bud eller guddommelige forordninger.

Gjennom 10 kapitler belyser Wilson altruisme fra ulike hold, altruisme og evolusjon, psykologi, religion, økonomi og sykkelig altruisme. Evolusjonsmessig er det interessant i passasjer hvor Wilson gjengir Darwin til støtte for hvordan altruisme og andre moralsk prisverdige egenskaper utvikles gjennom seleksjon mellom individer innenfor grupper. Hovedbudskapet gjennom samtlige kapitler understrekes jevnlig i boken: «Egoisme slår altruisme innad i grupper. Altruistiske grupper slår egoistiske grupper. Alt annet er randbemerkninger» (s. 31).

Paradigmeskifte

Paradigmeskiftet Wilson henviser til går slik jeg forstår det både på selve innstillingen til etikk, hvordan man opptrer overfor hverandre og overfor kloden. Samtidig går det på hvilke briller man betrakter handlinger og handlingsmønstre på. Han polemiserer mot måter å forstå handlinger ut fra egoistiske gener og foreslår altruisme som vel så god forklaringsmodell. Å hevde at handlinger ikke er altruistiske fordi de kan ha et element i seg av egoistisk motivasjon som at man føler behag ved å hjelpe andre, er ifølge Wilson misforstått og et utslag av egoisme-paradigmet vi må komme oss ut av. Når «altruisme defineres ut fra handling og ut fra relativ fitness innad, i og mellom grupper, finnes den der funksjonell organisering på gruppenivå finnes» (s. 39).

Finnes altruisme? er utgitt i *Cappelens upopulære skrifter*, en serie som tar mål av seg å utgi moderne tenkere som ellers ville vært utilgjengelige for mange av oss. Hensikten er å slippe til tenkere som står i opposisjon til eller representerer noe nytt i forhold til tradisjonell vestlig filosofi – derav «upopulære» tenkere. I tillegg er det viktig å tilgjengeliggjøre ikke-vestlige tenkere også på norsk, selv om disse allerede foreligger engelsk.

Boken er oversatt av Eivind Lilleskjæret.

Den er kompakt og innholdsmettet. Til tider kan det være krevende å henge med i svingene, da den kan bli litt teknisk i språket. Jeg skal ta boken opp igjen etter å ha fordøyd den en stund. Lærere i etikk, religion og livssyn, elever og studenter i tilsvarende fag er trolig i målgruppen for denne boken, men den vil være interessant også for andre som er interessert i etikk og filosofi og vitenskapsfilosofi.

Barneridderne

Espen Schaanning
**Barneridderne – en bok om
speiderbevegelsen**

Cappelen Damm
652 sider

AV PER JAKOB SKAANES
IDÉHISTORIKER

Speiderbevegelsens grunnlegger Sir Baden-Powell ønsket å legge militære organisasjonsformer, praksiser og idealer til grunn for barneoppdragelsen. Forbilder for dette fant Baden-Powell blant annet hos Kong Arthur og St. Georg. Speiderne skulle bli en offervillig, disiplinert og dedikert ridderkaste. Espen Schaanning undersøker nærmere speiderbevegelsens idealer gjennom bøker og tekster bevegelsens lederskikkelser har gitt ut og intervjuer de har gitt.

Espen Schaanning har en fortid i speideren, han er professor ved Institutt for filosofi, idé- og kunsthistorie og klassiske språk ved Universitetet i Oslo. Han har jobbet mye med Foucault, straff og disiplinering, kontrollmekanismer og beslektede emner. I forordet til *Barneridderne* skriver Schaanning om speiderbevegelsen som disiplineringssprosjekt.



Det kan i manges ører gi en noe negativ klang, tatt i betraktning at disiplinering gjerne assosieres med straff og streng oppdragelse. Schaanning skriver at speiderbevegelsen i utgangspunktet bedriver disiplinering og streng kontroll med den oppvoksende slekt. Termen *disiplinering* må forstås mer i retning av innøvelse av ansvarlighet, det vil si styrke evnen til å kunne fungere i et fellesskap, ikke korporlig straff for å tvinge folk til å underordne seg. Schaanning understreker at disiplin kan ha mye nyttig for seg og at mange gjerne kunne vært litt mer disiplinerte enn de er til daglig. Det ligger ingen form for fordømmelse i betegnelsen disiplinering.

Speiderbevegelsens idégrunnlag

Schaannings prosjekt med boken er å undersøke tankesettet som sentrale aktører innen speiderbevegelsen har gjort seg til talpersoner for, deres idéer om hva speiderbevegelsen skal være og hva den skal ha som mål. Derfor undersøker han deres bøker og skrifter, artikler og intervjuer og analyserer hvilke tanker og idéer som ligger under det de skriver. Han fokuserer med andre ord ikke på hvordan speiderbevegelsen drives i det daglige, dens praktiske organisering, om dette er en god eller dårlig måte å oppdra barn på eller lignende.

Boken er tredelt. Første del omhandler speiderbevegelsens tidlige fase, da den oppsto i 1907 og vokste i årene etter. Andre del omhandler hvordan speiderbevegelsens filosofi ble implementert i Norge og tilpasset norske forhold. Den tredje og siste delen omhandler politiske aspekter av speiderbevegelsen og peker på ideologiske og organisatoriske likhetstrekk mellom speiderbevegelsen og fascismen.

Schaanning skriver om hvordan Baden-Powell tok til orde for en bevegelse som oppdro unge menn til sunne, sterke, tapre og lojale mennesker som

kunne tjene fedrelandet i gode og vonde dager. De skulle også kunne bli gode soldater, disiplinerte menn som var dyktige ved fronten, en bevegelse av militær organisering. Viktige elementer var også oppbyggelige tanker med kristen oppdragelse og verdisyn. Man skulle være gode forbilder for andre mennesker.

Når man kommer til speiderbøker her hjemme, ser vi at det militære aspektet er tonet ned. Baden-Powells tanker om dyder skulle støtte opp under byggingen av det britiske imperiet. Hans imperialisme var i liten grad knyttet til land og folk. I Norge ble dette dreid mot fedrelandet, patriotisme og nasjonalisme. Speidergutten skulle utvikle en kjærlighet sitt land, som Hans M. Gasmann formulerte det. Han redigerte *Speidergutboken* frem til 1940 og var speidersjef frem til 1945.

Speiderbevegelsen og NS

Et område som kanskje virker noe ømtålig å bevege seg inn i, er slektskapet mellom speiderbevegelsen og Nasjonal Samlings ungdomsfylking og det ideologiske sammenfallet mellom speiderbevegelsen og fascismen. Baden-Powell så positivt på mange trekk ved bevegelsene til Hitler og Mussolini fordi de rent organisatorisk hadde funnet gode måter å organisere en bevegelse på. Dette betyr ikke nødvendigvis at fascistisk tankegodt er noe som har hjem søkt speiderbevegelsen.

Flere bøker som omhandler speiderbevegelsen under krigen understreker at speiderbevegelsen i Norge gjorde passiv motstand mot okkupantene, mange var aktive i motstandsbevegelsen, samtidig som man fant en del innenfor NS' rekke. Schaannings fokus i denne sammenheng er at den apolitiske linjen speiderbevegelsens ledere stod for, førte til i at man aldri tok avstand fra nazistene og deres politikk. Når Hitler-Jugend omtales i tidsskriftet *Speideren*, er det i hovedsak i rosende vendinger om den gode organisering, entusiasmen og disiplinen blant

medlemmene, den gode karakterforedlingen. I tillegg ble det flere ganger tatt til orde for å adlyde myndighetene, også når myndighetene var okkupantene. Dette kan være problematisk.

Boken er svært omfangsrik, og det er kanskje ikke alle som velger å lese den fra perm til perm. Men den er så spekket med innhold om speiderbevegelsen at den fungerer godt som en bok å slå opp i og lese enkelte kapitler eller tema knyttet til speiderbevegelsen. Boken har en fyldig innholdsfortegnelse og en detaljert indeks slik at man lett kan finne frem til det man leter etter.

En snekkers dagbok

Ole Thorstensen
En snekkers dagbok

Pelikanen forlag
220 sider

AV PER JAKOB SKAANES
IDÉHISTORIKER

Tømrer, svenn og mester Ole Thorstensen skrev for en tid tilbake en kronikk i Morgenbladet. Kronikken hadde overskriften «de manuelle» og hvor han blant annet tematiserte statushierarkiet blant ulike typer arbeid, fra de manuelle, til de mer intellektuelle, tankearbeidet. Han ble siden utfordret til å skrive en bok om tømrervirket. Han tok utfordringen og skrev *En tømrers dagbok*, en skjønnlitterær bok. Les den som en roman.

Livet som snekker

Snekkeren heter Ole Thorstensen, han er fra Oslo og arbeider mest på Oslo-øst

med «mindre» byggarbeider. Han arbeider selvstendig, men i samarbeid med andre håndverkere i yrker man samarbeider med når man bygger for folk, elektriker, murer, maler osv. Vi blir med ham på å innrede et loft med soverom, bad og trapp ned til etasjen under. Når han ikke arbeider, liker han å dra på fisketur, på besøk på *Teddys softbar* og *Bentse café* sammen med venner og kollegaer. Det virker riktig så trivelig begge steder. Chiliburger og salsa på Teddys kan anbefales, når Thorstensens favorittkikk er på jobb.

I *En tømrers dagbok* får vi en førstehåndskilde til tømrerarbeidet. Thorstensen reflekterer over egen virksomhet, eget arbeid og over de ulike stadiene i prosessen fra forarbeidet til et anbud, hvordan man mønstrer bygget som skal ominnredes, om å forholde seg til kundene og deres privatsfære, og gjennomføringen av arbeidene.

Hvordan er forholdet til de andre leddene i byggeprosessen, arkitektene, ingeniørene? Her får vi betraktninger om dem og relasjonene til dem fra håndverkernes ståsted. Til tider opplever jeg en front her, mot arkitektene, mot bygningsingeniørene, men det blir også sagt mye fint om kontakten og relasjonene til samarbeidspartnerne. Her lærer både tømrer, bygningsingeniør og arkitekt mye av hverandre.

Å innrede et loft

Første del av boken blir vi kjent med personen Ole Thorstensen. Her er mer generelle betraktninger fra tømrerens ståsted, om byggeprosess, polske arbeidere, kunder, familieadvokater i tvister om arbeidsutførelse, hvordan man forholder seg til jobber som legges ut på anbud.

Noen anbud er mer interessante enn andre. Jo færre om tilslaget, jo bedre. Blir det for mange, er sannsynligheten for å få oppdraget for liten til at det er verdt forarbeidet. Over i andre del blir vi med i prosessen når anbudet er blitt godtatt,

forhandlinger om kontrakt og byggingen av loft hos en kunde. Jeg merker til min forundring at jeg blir litt stresset i passasjene hvor Thorstensen beskriver uenigheter mellom ham og kunden når de skal skrive kontrakten. I store deler av boken blir vi med på resten av prosessen med å bygge loftet, endre konstruksjoner innvendig og hele prosessen til loftet er ferdig utbygd. Hvordan oppleves det å tilbringe mye tid i andres privatsfære bruke badet og kjøkkenet. Vi kommer ganske tett inn på både *hvordan* og *hvorfor* ting gjøres som de gjør. Jeg synes jeg kan både ett og annet om bærekonstruksjoner og om isolasjon og lufting i vegger og tak etter ha lest denne dagboken.

Vektstangprinsippet og hjelpemann

Dagbok-formen kan være en fin måte å få innblikk i et yrke man som regel kun kjenner fra utsiden. Jeg har med

interesse lest hele boken og fulgt med i betraktningene og den faglige høyt-tenkningen så godt jeg har kunnet. Thorstensen beskriver og forklarer en rekke betegnelser og navn på utstyr og reisverk som jeg i beste fall kun har hørt om tidligere. 2" x 4" betyr 48 x 98 mm planker. Jeg stusser litt over matematikken i det, men det har kanskje noe med avrunding å gjøre. *Knebukk*, *Vektstang-prinsippet* og *gradvater*. Jo, litt av det forstår jeg. Men en *hjelpemann*? Det var helt nytt for meg. Om du lurar, kan du lese om dem i dagboken. Innimellom har Thorstensen også gitt fremstillingen illustrasjoner av byggkonstruksjonene og materialer.

Det er artig å få ta del i denne form for introspeksjon over eget virke, tanke- ne, refleksjonene, synsingen, beskrivel- sene og funderingene. Man ser det hele fra fagpersonens side, tar del i dennes høyst personlige betraktninger. Det er

fyndig skrevet og fremstillingen skrider frem av seg selv.

Jeg skulle gjerne lest dagbøkene til folk i en rekke yrkesgrupper, særlig når de skriver så godt som Thorstensen. Dette gir innblikk i levd liv, hva folk driver med og man får et nærmere kjennskap til yrker som er viktige for oss og for samfunnet. Dagbok-vinklingen kan sikkert fungere også på en rekke andre yrker og virksomheter.

Jeg som selv ikke hører med til *de manuelle*, ville nok aldri ha satt meg ned med en lærebok i snekkerfag eller andre tilsvarende fag. En dagbok hvor en fagmann eller -kvinne hever blikket og reflekterer over yrket sitt, er nok mer interessant for oss uinnvidde.

ØNSKER DU Å ANNONSERE I BEDRE SKOLE?

BEDRE SKOLE kommer ut fire ganger i året og er Utdanningsforbundets tidsskrift for pedagogisk debatt, med aktuelle artikler, reportasjer og intervjuer som omhandler pedagogiske og skolepolitiske spørsmål.

Målgruppen er skoleledere i grunnskolen, videregående skole og pedagogisk personale på universitet og høyskole.

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!



Markedskonsulent
Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no
91 19 99 89
24 14 23 30

NÅ UT TIL
107.000
LESERE!
GODKJENT OPPLAG:
105.544
(FMK 2015)



utdanningsnytt.no/diverse/annonseinformasjon



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet, våren 2016

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



31. mars–1. april Minoritetsspråk og flerspråk- lighet, vurdering og utredning

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

En stigende andel av den norske be-
folkningen har et annet førstespråk enn
norsk. På kurset presenteres internasjonal
forskning og erfaringer i utredning med
barn og elever. Kursholder tar utgangs-
punkt i erfaringer fra utviklingsarbeid og
samarbeid med ulike faginstanser, skoler
og barnehager.



4. april Kurs for fremmedspråk- lærere på ungdomsskolen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Målgruppe: Lærere i fremmespråk på
ungdomstrinnet.
Kursholder: Liv Soulère

En praktisk-pedagogisk kursdag med
metoder og aktiviteter som øker elevenes
forståelse og senker terskelen til både å
snakke og skrive i 2. fremmedspråk.



5. april Digital mobbing og nettrett

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Målgruppe: Lærere i grunnskolen, skole-
ledere, helsesøstre og andre
Kursholder: Janne Aasabø Johansen

Mobbing og krenkelser via sosiale medier
er et tiltagende problem, og det kan virke
som en uoverkommelig oppgave å få bukt
med dette. Redd Barnas åtte nettverregler
kan være et bra sted å begynne.



7. april Klasseledelse i den digitale skolen

Sted: Britannia Hotel, Trondheim
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Rune Johan Krumsvik

Flere studier viser mange positive utviklings-
trekk ved bruk av data i skolen, samtidig er
digitale distraksjoner utbredt i norske
klasserom. Dette kurset handler om hvordan
det er å være lærer i teknologirike lærings-
omgivelser, der både digital læring og digitale
distraksjoner er en del av det læreren må
håndtere som klasseleder.



7. april Programfag psykologi SSP

Sted: Grand Terminus, Bergen
Pris: 750 (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 eksamens-
oppgaver og tips til struktur, tekstopsett
og kildebruk.



12. april Godt forberedt til norskeksamen på SSP?

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Mette Haraldsen

Skriftlig eksamen – hva kjennetegner den
gode besvarelsen?
Muntlig eksamen: Lokalgitt, men med
nasjonale føringer – hva er egentlig lov?



14. april Klasseledelse i den digitale skolen

Sted: Victoria Hotel, Stavanger
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Rune Johan Krumsvik

Flere studier viser mange positive utviklings-
trekk ved bruk av data i skolen, samtidig er
digitale distraksjoner utbredt i norske
klasserom. Dette kurset handler om hvordan
det er å være lærer i teknologirike lærings-
omgivelser, der både digital læring og digitale
distraksjoner er en del av det læreren må
håndtere som klasseleder.



14. april Programfag psykologi SSP

Sted: Grand Terminus, Bergen
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Wilhelm Egeland
Målgruppe: Psykologilærere i vgs.

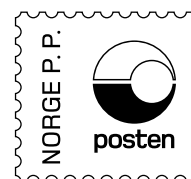
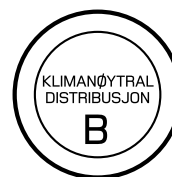
Todelt kurs i eksamensforberedelse og
undervisningsmetoder: **Del 1:** Kreative og
varierte undervisningsopplegg som
memoreringsmetoder, anvendt psykologi,
brettspill mm. **Del 2:** Vurdering av eksamens-
oppgaver og tips til struktur, tekstopsett
og kildebruk.



14. –15. april Hvordan snakke med barn og unge om problemer?

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

Det er mulig å snakke med barn og unge om
problemer, uten å problematisere. Det er
også mulig å snakke med barn og unge om
problemer på måter som fremhever deres
egne ferdigheter, når det gjelder problem-
løsning og intensjoner.



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

Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

Utdanningsforbundets kurs og konferanser, våren 2016

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



18. april Norsk på yrkesfag: I rute før eksamen?

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Kursholder: Mette Haraldsen

Hvordan kan skolen og norsk læreren legge til rette for at forberedelsene og selve gjennomføringen av eksamen skal gi en opplevelse av mestring både for elev og faglærer?

Kursdagen rommer blant annet flere "sensorøker", der kursdeltakerne utarbeider opplegg for muntlig eksamen, vurderer skriftlige eksamensbesvarelser og sammenlikner karakterer.



19. april Hva bør rektor gjøre i vanskelige skolemiljø saker?

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Målgruppe: Skoleledere, lærere, rådgivere

Foredragsholdere: Jostein Alberti-Espenes, Bodil Jenssen Houg og Katti Anker Teisberg

Dette kurset tar for seg caser knyttet til § 9a-3, og ser på rektors handlingsrom, problematiserer begreper og drøfter løsningsrettet tilnærming. Praktiske eksempler samt verktøy og modeller for håndtering av mobbing, krenkelse og konflikter, vil bli presentert.



21. april Vold i nære relasjoner

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Målgruppe: Rådgivere, skoleledere, lærere

Foredragsholder: Didrik Hægeland

Arrangør: Utdanningsforbundet og Rådgiverforum-Norge

Temaer på kurset: Vold i nære relasjoner og konsekvenser for barns utvikling og kognitiv fungering, tilknytning og følelsesregulering. Tegn blant barna. Handle på informasjon. Din rolle i tverrfaglig samarbeid. Hva er til det beste for barna?



22. april Klasseledelse i den digitale skolen

Sted: Radisson BLU, Tromsø

Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Målgruppe: Skoleledere og lærere

Kursholder: Rune Johan Krumsvik

Flere studier viser mange positive utviklings- trekk ved bruk av data i skolen, samtidig er digitale distraksjoner utbredt i norske klasserom. Dette kurset handler om hvordan det er å være lærer i teknologirike lærings- omgivelser, der både digital læring og digitale distraksjoner er en del av det læreren må håndtere som klasseleder.



23.-28. juni Nordic Teachers' Space Camp 2016

Sted: Andøya, Nordland

Pris: 3000 (ink.opphold og mat).

Målgruppe: Realfagslærere

Arrangør: Utdanningsforbundet og NAROM

Hensikten med sommerkurset er gjennom praktisk anvendelse av fysikk, matematikk og teknologi å øke interessen for, og i større grad ta i bruk, romrelaterte emner og teknologi i skolen. Deltakerne vil få forelesninger i spennende romrelaterte emner, samt gruppearbeid hvor kunnskapen settes ut i praksis. Slik får deltakerne ta aktivt i bruk unike nasjonale ressursene som finnes på Andøya Space Center.



7.-8. september TVIL: VERDI(G)

Sted: Voksenåsen kultursenter, Oslo

Pris: 2950 ved påmelding før 24. juni.

Etter 24. juni er prisen 3450.

TVIL2016:VERDI(G) vil se det personlige og samfunnsmessige i sammenheng, ved å utfordre forestillinger om «innenfor» og «utenfor». Gjennom foredrag, diskusjoner og levende kunstformidling skal vi søke etter kjennetegn på et godt felleskap.

Arrangører: Wilhelmsen Kulturformidling, Utdanningsforbundet, Danmarks Lærerforening, Norsk Sykepleierforbund m.fl.