

BEDRE SKOLE

Nr. 1 – 2017 Tidsskrift for lærere og skoleledere



TEMA: **RELASJONER** ■ TEGN ■ MULTIMODALITET ■ BREV ■ NORSKEKSAMEN ■ SAKKYNDIGHET ■ FLEKSIBEL SKOLESTART ■ ENGELSKUNDERVISNING
■ MATEMATIKK ■ NY SOM REKTOR ■ PISA ■ LITTERATURUNDERVISNING ■ LÆREMIDLER ■ BÆREKRAFTIG UTVIKLING

Læringstrykk og relasjoner

Metaforen «læringstrykk» kan lett gi assosiasjoner til et forenklet syn på læring, en slags forestilling om det tomme hodet som skal fylles med kunnskap. Behovet for økt læringstrykk skulle i så fall bety at åpningene inn til i disse tomme hodene er så trange at lærdommen ikke flommer inn av seg selv – trykket må økes for å få inn lærestoffet.

Læringstrykk har blitt definert som forventninger til elevenes prestasjoner, støtte fra foreldre og lærernes forståelse av og evne til å implementere læreplaner. Alt dette er nødvendig for læring, men hvis vi skal holde oss til røleggermetaforen, så er det vel en grense for hvor mye man kan øke trykket før det blir farlig? Et alternativ til å øke trykket kan da være å gjøre åpningen større, fjerne hindringer – og slik åpne for læring. En måte å åpne for læring på er å skape gode relasjoner mellom elever og lærere i klasserommene. Det er slike tanker som ligger til grunn når tre psykologer i et intervju i dette nummer hevder at en skole som driver med godt relasjonsarbeid er en *effektiv* skole.

Relasjoner er altså tema for dette nummeret av Bedre Skole. Kunnskapsministeren hevdet i en pressemelding at skolen nå er på rett vei, i den forstand at elevene gjør det bedre på internasjonale tester innenfor noen fag; samtidig vet vi at elever opplever et større press og mindre trivsel i skolen. Ingrid Lund skriver i sin artikkel at arbeid med relasjoner bør bli en viktigere del av lærerutdanningen, hun ønsker at lærerstudenter skal utfordres på sine egne holdninger og handlinger før de går ut i skolen. Men en gjennomgang av skolens styringsdokumenter tyder heller på at relasjonskompetanse er i ferd med å vike for kravet om kompetanse innenfor de sentrale fagene.

Kari Anne Rødnes og Ingwill Rasmussen skriver om hvordan teknologi kan bidra til å bedre elevenes deltakelse i klassesamtaler, mens Øistein Imsen skriver om relasjoner mellom lærer og elev i cyberspace, nærmere bestemt innenfor dataspillet Minecraft. Her har læreren så mye makt han ønsker, han kan spille rollen som en flygende gud i det digitale universet. Men hvis elevene skal lære å regulere seg selv og samarbeide, så må læreren klare å balansere mellom å ta kontroll og gi elevene handlingsrom.

Joke Dewilde m.fl. har sett på skolens internasjonale uker og hvordan disse påvirker relasjoner mellom menneskene som deltar i dem. Forskere har vært skeptiske til denne typen arrangementer, de mener de forsterker etniske skillelinjer og bidrar til en «oss og dem-tenkning». Foreldre og elever er derimot stort sett begeistret, og opplever at de endelig kan få vist hvem de er og hva de står for.

Bedre Skoles satsing på *relasjoner* som tema denne gangen er en del av en større satsing der alle Utdanningsforbundet tidsskrifter er med: Utdanning, Yrke, Første steg og Spesialpedagogikk. Ta gjerne en titt på disse tidsskriftene også!

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: Hilde Aalborg

ha@utdanningsnytt.no

tlf.: 91 19 99 89

Annonser: Ann-Kristin Valby

kikki@salgsfabrikken.no

tlf.: 90 11 91 21

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstill pr. 2. halvår 2015 og 1. halvår 2016: 107 972. Årsabonnement 2017: 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

Fotomontasje forside: Geir Dokken , Kari Oliv Vedvik, © fotolia.com

Fagpressen 

 UTDANNINGS
FORBUNDET

Innhold

4 Forgrunn

TEMA: Relasjoner

- 10 **Se eleven innenfra. Trygge barn i en mentaliserende skole**
Ida Brandtzæg, Stig Torsteinson og Guro Øiestad

- 16 **Godt relasjonsarbeid gir effektive skoler**
Tore Brøyn

- 18 **Alle elever ønsker å bli sett**
Tore Brøyn

- 20 **Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene**
Ingrid Lund

- 26 **DiDiAC-prosjektet: Mikroblogging som støtte for klasseromssamtaler**
Kari Anne Rødnes og Ingvill Rasmussen

- 30 **Internasjonale uker i skolen**
Joke Dewilde, Ole Kolbjørn Kjørven, Anne Skaret og Thor-André Skrefsrud

- 36 **Hvordan få en lærer til å fly? Om lærerstyring og elevsentrering i IKT-basert undervisning**
Øystein Imsen

- 42 **Målstyring i miniatyr. Bruk av tegn i pedagogisk praksis**
Hallvard Håstein

- 48 **Tid for multimodalitet**
Marthe Øidvin Burgess

- 54 **En samling av frosne øyeblikk**
Tore Brøyn

- 56 **Norskeksamen i lys av skolens dannelsesoppdrag**
Audhild Norendal

- 63 **PP-tjenesten i endring. Sakkyndighet i et Inkluderingsperspektiv**
Mette Cyvin og Astri Arnesen

- 68 **Skolestart fire ganger i året**
Ann-Mari Gregersen

- 70 **Videoobservasjoner av engelskundervisning på ungdomstrinnet**
Ingrid Hjeltne, Lisbeth M. Brevik og Kirsti Klette

- 78 **Matematikk - vår tids latin**
Odd Valdermo og Jarle Bakke

- 82 **På rektors kontor: Ny rektor på ny skole**
Tore Brøyn

- 84 **Meld Norge ut av PISA!**
Tore Brøyn

- 86 **Debatt:**
• Hallvard Kjelen: Litteratur i skulen
• Asle Gire Dahl: Markedsutvikling og valg av læremidler
• Sven Røgeberg: Utdanning for bærekraftig utvikling

- 92 **Bokomtaler**



30

Internasjonale uker i skolen – bidrar de til inkludering eller blir de bare eksotiske happenings?

42

Pedagogisk bruk av tegn – en målstyring i miniatyr



48

Hvorfor er det så vanskelig å drive multimodal tekstproduksjon i klasserommet?

68

I Århus lar man barna starte på skolen når de er klare for det.



Ny samisk lærerutdanning

Ved Nord universitet er målet å få på plass en sørsamisk og lulesamisk mastergradsutdanning for lærere fra høsten 2018.

Samiske lærerstudenter som vil ta en sørsamisk årsenhet, har til nå måttet ta et ekstra studieår for å få det til. Om drøyt halvannet år kan imidlertid en ny mastergradsutdanning stå klar for sørsamiske og lulesamiske lærerstudenter.

– Da vil studentene slippe et forlenget studieløp, sier førstelektor Asbjørn Kolberg, som er medlem i prosjektgruppen som planlegger den nye lærerutdanningen.

– Det er for tiden kritisk mangel på sørsamiske og lulesamiske lærere, opplyser Kolberg på nettsidene til Noerhte universiteete (sørsamisk)/ Nuortta universitietta (lulesamisk)/ Nord universitet (norsk).

Bedre engelskundervisning

Engelskundervisningen på barnetrinnet er for dårlig, mener UiS-forsker. Den kan gjøres bedre gjennom samarbeid mellom engelsk- og norsklærerne.

Engelsk er det tredje viktigste faget i grunnskolen, men dette gjenspeiles ikke i de ressursene som brukes på elevenes leseferdigheter i faget, mener Rebecca Anne Charboneau, forsker ved Universitetet i Stavanger (UiS). Først og fremst klager lærerne i Charboneaus spørreundersøkelse på mangel på tid – opplæringen består stort sett i å lese høyt fra læreboken.

Bøker på engelsk ut over læreboken finnes stort sett ikke ved de skolene Charboneau har observert i forbindelse med sitt doktorgradsarbeid. Hun mener mye kan vinnes ved å la engelsk- og norsklærere samarbeide.

– Dersom lærerne i fagene samarbeider, blir det enklere for elevene å se sammenhenger og å overføre språklige verktøy fra det ene språket til det andre. Det vil opplæringen i begge språkene dra fordel av, sider hun på UiS' nettsider. – Uansett om det er snakk om å lese på norsk eller engelsk, er det de samme ferdighetene som innøves.



Illustrasjonsfoto: © fotolia.com

Når lærere kan bruke verktøy fra ett fag i et annet, blir læringen mer effektiv. Dette vil ifølge Charboneau åpne for å utforske andre deler av pensum, som for eksempel mer språk og språklæring.

– Idag blir engelskfaget altfor ofte redusert til et samfunnsfag om engelsktalende land, sier Charboneau, som har skrevet om arbeidet sitt i doktorgradsavhandlingen *Approaches to English as a Foreign Language (EFL). Reading Instruction in Norwegian Primary Schools* (UiS, 2016).

En av skolene i Charboneaus undersøkelse benyttet det australske Early Years Literacy Program (EYLP). Her fant hun en større variasjon av lesemateriell, gruppearbeid og lærersamarbeid enn ved de andre skolene.

Velholdte skoler gir dyktigere elever

Dersom elevene er fornøyde med den bygningsmessige standarden, påvirker det skolearbeidet deres positivt, ifølge studier ved NHH.

I én studie (av flere) undersøkte postdoktor Arnt Ove Hopland ved Institutt for foretaksøkonomi ved Norges Handelshøyskole (NHH) sammenhengen mellom læringsmiljø og elevenes prestasjoner. Ifølge Hopland ser det ut til at velholdte klasserom, garderober, toaletter, og så videre, påvirker elevene positivt

slik at de arbeider bedre i den tiden de er på skolen. Skolemiljøet påvirker derimot ikke kvaliteten på hjemmearbeidet.

Han stiller seg kritisk til kommunale prioriteringer mange steder: – Skolebygninger blir brukt til de ikke fungerer i det hele tatt og bryter tekniske forskrifter, uttaler Hopland på NHHs hjemmesider.

Han legger til at det er forskjeller mellom fattige og rike kommuner.

Han er medforfatter av to artikler om dette temaet: «Learning environment and student effort» i *International Journal of Educational Management* (2016), og «Does student satisfaction with school facilities affect exam results? An empirical investigation» i *Facilities* (2015), begge i samarbeid med Ole Henning Nyhus.

Lærer fransk med app

Videregående elever lærer fransk lettere og bedre ved hjelp av stipendiat Caroline Cruauds fransk-app.

Illustrasjonsfoto: © fotolia.com



– Den spillorienterte undervisningen engasjerer elevene og inspirerer dem til å bruke fransk både i og utenfor klasserommet, sier Caroline Cruaud, stipendiat ved Universitetet i Oslo (UiO). Appen

har hun utviklet i samarbeid med EngageLab ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved UiO.

Cruaud sier på UiOs nettsider at elevene, som gikk i en forsøksklasse

og som hun observerte i ett år, ble mer lekne i omgangen med språket takket være appen. Elever som vanligvis ikke engasjerte seg i undervisningen på grunn av for eksempel sjenanse eller engstelse, fikk hjelp av appen til å bli mer aktive.

– Elevene jeg observerte, produserte også mye tekst og andre produkter som video og podkast på fransk gjennom hele året, sier Cruaud, som fastslår at det naturligvis er viktig for fremmedspråkundervisning at elevene bruker språket. Hun kaller funnene sine lovende, men: – det trengs selvsagt mer forskning.

Appen, som så langt er et ikke-kommersielt produkt, kan tilpasses mobiltelefon, nettbrett og pc. Cruaud sier at neste steg blir å se hvordan lærerne opplever å bruke appen.

Cruauds resultater med fransk-appen er publisert i tidsskriftet *Innovation in Language Learning and Teaching*.

Tenk enkelt – skriv nynorsk

Bokmålsbrukere tenker for komplisert når de skal skrive nynorsk, sier Inge Særheim, professor i nordisk språk ved Universitetet i Stavanger.

Inge Særheim mener mange bokmålsbrukere velger for fantasifulle løsninger når de skal skrive nynorsk. Det enkleste og mest nærliggende er ofte det beste og rette, sier han. Særheim har i mer enn ti år notert seg nynorskfeil han har oppdaget i blant annet mediene.

Mange bøyer hunkjønns- og hankjønnsord likt, og som hankjønnsord. De skriver for eksempel ei form – formene (slik det ville vært i hankjønn), mens rett er formene. Som hovedregel bøyes med andre ord hunkjønnsst substantiv på nynorsk slik alle substantiv som hovedregel bøyes i bokmål.

– Bruk din egen dialekt som korrektiv, sier Særheim på nettsidene til Universitetet i Stavanger. – Nynorsk bygger på de norske dialektene, som igjen er utviklet av norrønt, mens bokmål historisk sett har dansk opprinnelse. For å mestre nynorsk er det derfor lurt å gå på oppdagerferd i egen dialekt og finne systemet i den.

Dette gjelder nesten uansett hvor du kommer fra i landet, sier han.

Såkalt kløyvd infinitiv – der infinitiven ender på -e eller -a – er vanskelig og for spesialister. Til gjengjeld kan du velge om du konsekvent vil bruke enten -e eller -a, som i å lese eller å lesa, opplyser

Særheim. Mange velger den formen som ligger nærmest egen dialekt.

Illustrasjonsfoto: © fotolia.com



Visste du at gjenbruk av én eneste datamaskin sparer jorda vår for utslipp tilsvarende en kjøretur på 4 600 km?

Om du kjører fra Mo i Rana, hvor langt kommer du da?

- a) København
- b) Berlin
- c) Lisboa

Kan du svaret? Send kodeord "**Arrow**" mellomrom "**A**, **B** eller **C**" til **2030**, og vær med i trekningen av 5 brukte bærbare PC-er fra Dell.

Du vil også motta gode tilbud på IT-utstyr fra Arrow Value Recovery.



Arrow Value Recovery tilbyr fabrikkoverhalt IT-utstyr, og har de siste 15 årene levert mer enn 200 000 PC-er til skoler over hele landet. Vårt fabrikkoverhalte utstyr er i 100 % topp teknisk stand, og dekker alle krav i en moderne skole. Samtidig er miljøbesparelsen betydelig.

Fordeler

Inntil 75 % av nypris - 36 måneder garanti – Profesjonell support – Store miljøbesparelser

Rammeavtale?

Har du rammeavtale på nytt IT-utstyr? Fabrikkoverhalte produkter kan i de fleste tilfeller kjøpes utenom rammeavtalen. Kontakt oss på telefon 09996 for mer informasjon om hvor mye du kan spare ved å kjøpe brukt.



Value Recovery

www.arrowdirect.no

Tar lite kontakt med de norske

Utenlandske studenter i Norge tar lite kontakt med norske studenter. Årsaken ser ut til å være at de norske ikke er så lette å bli kjent med.

Utenlandske studenter i Norge er godt fornøyd med studiekvalitet og studiemiljø – i tillegg kommer urørt natur og fredelige forhold. De er mindre fornøyd med høye levekostnader og med norske medstudenter, som ikke er så lette å bli kjent med – dette ifølge en undersøkelse gjort av Senter for internasjonalisering av studier (SIU), der vel 2600 utenlandske studenter har svart på spørsmål.

Nær en tredel sier at de sjelden eller aldri har kontakt med norske studenter. SIU-direktør Harald Nybølet sier på SIUs nettsider at utenlandske studenter blir brukt for lite til å eksponere norske studenter for nye impulser og perspektiver.

– De fleste norske reiser jo ikke ut,

men forblir hjemme, sier Nybølet, som er opptatt av at norske og utenlandske studenter skal møtes: – De norske trenger internasjonal kompetanse. Skal de bli attraktive jobbsøkere i et stadig mer globalisert arbeidsmarked, vil de møte mennesker fra andre land både som samarbeidspartnere og kolleger.

– Vi har startet kampanjen «ice-breaker» for å bedre kontakten mellom utenlandske og norske studenter, sier Daniel Hernández Iniesta, president i International Students' Union Norway (ISU). Han forteller at ISU arrangerer møter mellom norske og utenlandske studenter og er i dialog med flere læresteder om hvordan integreringen kan bli bedre.



Illustrasjonsfoto: © fotolia.com

Autisme og ironi

Barn med autisme forstår ikke ironi og metaforer, og resultatet blir at de isolerer seg mer og mer med alderen. Men de kan hjelpes!

I noen sammenhenger betyr uttrykket «Bra jobba!» at du har gjort en god jobb. I andre sammenhenger kan «Bra jobba!» bety det stikk motsatte. Riktig forståelse krever evne til å tolke situasjonen, og

der faller barn med autisme ofte igjen, sier Tamar Kalandadze, stipendiat ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Disse barna har store problemer

med ironi, sarkasmer og metaforer, og som følge av dette isolerer de seg mer og mer. Kalandadze sier: – Jeg stilte meg spørsmålet: I hvor stor grad har denne selvisolasjonen med språkforståelse å gjøre?

Svaret ble: Mye.

Kalandadze sier imidlertid: – Ikke skjerm disse barna. Men gi dem tidlig hjelp. Det er viktig at lærere oppdager barn med autisme tidlig, siden trening i språkforståelse kan få stor betydning for barnas sosiale liv.

Hun har nylig sammen med kolleger ved instituttet, Oslo universitetssykehus og University College i London publisert artikkelen «Figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analytic review» i tidsskriftet Autism OnlineFirst (2016).



Illustrasjonsfoto: © fotolia.com

Gutter på yrkesfag faller fra

I alle fall i Lofoten. Blant annet ser det ut til at et vel fritt hybelliv ikke er av det gode for guttene. Jentene fullfører i langt større grad, ifølge Nordlandsforskning.

I en rapport om frafall i videregående opplæring skriver forskerne at mobbing, annerledeshet og sosial utrygghet ser ut til å ramme guttene hardere enn jentene, med frafall som resultat.

Frafallet fra yrkesfag er forholdsvis høyt nasjonalt, og når Lofoten har flere yrkesfagselever enn landsgjennomsnittet, blant annet på grunn av et begrenset tilbud av videregående studieretninger, blir frafallet desto større.

– Når man velger noe man egentlig ikke ønsker, kan det føre til frafall, sier prosjektleder Karin Marie Antonsen ved Nordlandsforskning.

Forskerne har arrangert workshop for lærere, rådgivere, helsesøstre, og ansatte i oppfølgingstjenesten for å diskutere tiltak. Blant forslagene som kom fram, var at elevene får muligheten til å ta flere fag på tvers av de yrkesfaglige programområdene, at de får bo i bemannede hybelhus, at de får tilbud om sosiale møtesteder på kveldstid, og tilbud om besøksfamilier.

– Flere av forslagene må sees i lys av at det i Lofoten og sammenlignbare distrikter er mange hybelboere som kan lide under ensomhet. I tillegg kan det være vanskelig for dem å lage egne rutiner for søvn, kosthold og skolearbeid, sier Antonsen på Nordlandsforsknings nettsider.



Illustrasjonsfoto: © fotolia.com

Blinde barn og sosiale medier

Skal blinde barn vokse opp til å bli velfungerende voksne, må de få lære og bruke sosiale medier allerede i barnehagen, ifølge Silje Benonisen, Høgskolen i Sørøst-Norge.

Alle barn har rett til å være fullverdige medlemmer av samfunnet de vokser opp i, og i dagens samfunn betyr det å kunne ha tilgang til og mestre sosiale medier. Synspedagog Silje Benonisen sier at dersom blinde barn nektes adgang, får det negative konsekvenser for barna, og det derfor er viktig at blinde småbarn også får tilgang til sosiale medier.

Både fagfolk og foreldre har stor tro på at digitale verktøy kan hjelpe blinde barn, men problemet er: De vet for lite om hvordan.

Benonisen har skrevet masteroppgaven Små barn med blindhet i

et digitalt univers – Forventninger, utfordringer og muligheter (Høgskolen i Sørøst-Norge, 2016). Oppgaven viser at opplæring i og bruk av digitale medier er viktig allerede i barnehagen, og at det er nødvendig med barnehagepedagoger som har digital kompetanse.

Benonisens hovedveileder, førsteamanuensis Helle Falkenberg, sier på høgskolens nettsider: – Vi har visst lite om hvordan barn med blindhet eller redusert syn kan tilegne seg digital kompetanse. Det å finne ut av dette er derfor en utfordring for fagfolk.

Historiebøker og politikk

Den svenske fienden sto sentralt i grunnskolens historiebøker mot slutten av 1800-tallet. Senere ble den norske bonden helten.

Historiefaget ble obligatorisk i det som het folkeskolen i 1889, og det var lærerne, ikke forskerne, som utformet og utviklet faget, sier førsteamanuensis Brit Marie Hovland ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Hun har skrevet doktorgradsavhandlingen Historie som skolefag og dannelsesprosjekt 1889–1940. En historiografi ut fra folkeskolens historielærebøker (Universitetet i Oslo, 2016).

Sentrale myndigheter interesserte seg ikke så mye for fagets innhold den første tiden. Faktisk var det lærere som skrev lærebøkene som ble brukt helt opp til 1940, og dermed bestemte de fagets rammer og retning.

– I unionstiden med Sverige sto svenske erkefiender sentralt, og bøkene fokuserte på fiendebilder, grenser og kriger. Dette endret seg, etter første verdenskrig skulle faget bygge bro over fiendskap og avstand, forteller Hovland på HiOAs nettsider. – Den svenske fienden ble erstattet av fortellingen om sterk indre vekst, og selve den norske nasjonen ble helten i historien om Norges utvikling. Den norske hæren og den sterke norske bonden ble vektlagt.

Hovland sier at lærebokanalysen viser historiefaget som en del av skolens dannelsesprosjekt og som et politisk prosjekt av sin tid.



Relasjoner som tema i 5 blader

Relasjoner er denne gangen et felles tema for samtlige av Utdanningsforbundets blader: Utdanning, Første steg, Yrke, Spesialpedagogikk og Bedre Skole. Dette preger også bladenes forsider. Hvis du legger utgavene ved siden av hverandre, så danner de et nytt bilde.

Utgangspunktet for å velge dette temaet er at vi alle ønsket å legge vekt på de delene av læreplanen som av og til kan se ut til å forsvinne når elevenes prestasjoner innenfor fagene får all oppmerksomheten. Gode relasjoner er viktig for elevenes psykiske helse, for deres evne til å takle utfordringene som livet vil by på. Men relasjonen mellom lærere og elever er minst like avgjørende for elevenes muligheter til å lære fag. Dette bør være relevant i disse dager der læreplanens generelle del er under revisjon.



Se eleven innenfra

Trygge barn i en mentaliserende skole

■ AV IDA BRANDTZÆG, STIG TØRSTEINSON OG GURO ØIESTAD

Barn trenger å kjenne at voksne passer på, hjelper til og bryr seg. Det gjelder også barn i skolen. Derfor må læreren ikke bare ta ansvar for selve undervisningen, men også for omsorgen og kvaliteten på relasjonene.

Massiv forskning viser at gode relasjoner mellom lærer og elever fremmer god og effektiv læring i skolen (Drugli 2012). I boken vår, *Se eleven innenfra* (2016), går vi ett skritt videre og setter søkelyset på *hvordan* vi kan fremme gode relasjoner og diskuterer hva som er relasjonens «virkestoff». I tillegg er vi opptatt av at relasjonen mellom lærer og elev ikke bare har betydning for elevens læring, men også for den psykiske helsen.¹

Hvordan kan læreren skape gode relasjoner i en skole preget av omfattende målstyring, omskiftelig personalgruppe, et sosialt miljø med ulike kulturelle koder og i tillegg mange barn med ulike utfordringer? Vi vil se nærmere på dette ved hjelp av fenomenet *epistemisk tillit*, som man er opptatt av i tilknytningspsykologien (Fonagy & Allison, 2014; Fonagy, Luyten, og Allison, 2014; Fonagy og Luyten, 2015).

Epistemisk tillit er et sammensatt begrep som må forklares nærmere: Det peker på *epistemologi*, som betyr læren om hvordan kunnskap oppnås. Epistemisk tillit dreier seg om individets tillit og vilje til å ta imot ny kunnskap og oppleve den som relevant og brukbar (Fonagy & Allison, 2014). En trygg relasjon med læreren bidrar til at eleven kjenner epistemisk tillit, altså en åpenhet og oppmerksomhet overfor kunnskapen læreren formidler, tillitsforholdet åpner en motorvei for læring. Tillit er «virkestoffet» i relasjonene og et nøkkelord i kunnskapsservervelsen.

Tilknytningspsykologien bygger på forskning rundt foreldre–barn–relasjonen, og har gitt kunnskap om relasjonelle kvaliteter som fremmer trygghet og tillit, læring og god psykisk helse. Denne kunnskapen er også nyttig i klasserommet – selv om ikke alle lærer–elev–relasjoner innebærer dypfølte tilknytningsbånd (Bergin & Bergin, 2009; 2015, Cozolino, 2013). Vi vet at evnen til å være interessert i barnets ståsted, til å se barnet innenfra, fremmer trygg tilknytning. Men evnen til å forstå og se barn innenfra fremmer epistemisk tillit i alle relasjoner, også de mer flyktige, og bidrar til at elevene blir mer tilgjengelig for læring og beskjeder. Derfor bør lærere få tilgang til denne nyttige kunnskapen.

Skolen – en arena for psykisk helse

Skolen er mye mer enn en produksjonsprosess med faglig kunnskap som mål (Biesta 2014). Skole og utdanning dreier seg like mye om mellommenneskelig samspill, og har stor betydning for barns muligheter til å bli individer som kan inngå i sosialt forpliktende samarbeid. Ludvigsen-utvalgets utredning *Fremtidens skole* understreker hvor viktig det er at «elevene tør å utfolde seg, og at de opplever kulturen og relasjonene til lærere og medelever som støttende og tillitsfulle».

I nyere tid har vi imidlertid sett en dreining der fagspesifikk kompetanse og testing vektlegges stadig mer, ikke bare i Norge, men også i Europa og

Trygghetssirkelen for skole®

Veikart til å se eleven innenfra



Trygghetssirkelen, et
mentaliseringskart.
Hentet fra boken
«Se eleven innenfra» (2016)
© 2016 Cooper, Hoffman, &
Powell. www.circleofsecurity.net

USA (Biesta 2014; Malkenes 2014). Det kan se ut som om visjonene for skolen vektlegger omsorg og relasjonsutvikling, mens den faktiske utviklingen favoriserer fagspesifikk målstyring og testing. Tydelige mål og jevnlig testing av hvor elevene står, har sin plass i skolen, men kan vektskålen ha tippet over? Har det blitt lagt for stor og ensidig vekt på måling og testing, på bekostning av rom for relasjonsbygging?

Se for deg at du står foran klassen og gransker elevenes ansikter. Noen uttrykker interesse og iver, andre uttrykker engstelse. Kanskje har du et par gutter som tøyser med et par jenter, noen elever som ikke klarer å sitte stille, og andre som irriterer seg over uroen. Mange av elevene vil dra nytte av blikket ditt, når du ser på dem, vokser de og føler seg verdifulle. Andre er overbevist om at de er verdiløse og vil krympe seg foran øynene dine, selv når du ønsker å kommunisere noe godt.

Kunnskap om kommunikasjonsformer som fremmer epistemisk tillit vil komme alle de ovennevnte skolebarna til gode, men er spesielt nyttig overfor barn som oppleves som utfordrende å få gode relasjoner med. Vi vil i denne artikkelen vise hvordan tilknytningsteori og modellen Circle of Security (Marvin, Cooper, Hoffman & Powell 2002; Cooper, Hoffman & Powell 2010; Powell, Cooper, Hoffman & Marvin 2013) – på norsk Trygghetssirkelen (Torsteinson, Brandtzæg & Powell, 2010), kan bevisstgjøre oss om hva skolebarn trenger for å få den tilliten som skal til for å lære, og fremme utvikling av god psykisk helse. Kort sagt hvordan barns epistemiske tillit kan styrkes i skolen.

Som voksne kan vi utløse trygghet hos barn og legge til rette for læring ved å vise at vi er opptatt av å se og forstå barna innenfra, og ikke bare reagere på deres atferd. Det dreier seg om å signalisere tydelig at man er opptatt av den andres ståsted. Det kan være å søke øyekontakt, si barnets navn, forsøke å sette ord på det som skjer («Synes du dette var vanskelig, kanskje jeg skal hjelpe deg?»), og gi anerkjennelse («Så flott at du

prøvde, se, nå fikk du det til!»). Når eleven over tid opplever denne formen for kommunikasjon, skapes en tillit som stimulerer elevens åpenhet for ny kunnskap. Lærerens interesse for elevens verden bygger epistemisk tillit, barnet vil lettere kunne hente ut læring og hjelp fra læreren. Slike erfaringsøyeblikk bidrar også til at eleven utvikler tillit til andre, som for eksempel medelever, venner og andre voksne.

Trygghetssirkelen

I Trygghetssirkel-tenkningen, som straks skal bli introdusert, kalles denne kommunikasjonsformen ganske enkelt «å være sammen». Det er ikke en teknikk, men heller en innstilling eller en holdning læreren har til sine elever. «Å være sammen» er å bevisst tone seg inn på og dele det vi fanger opp av barnets indre opplevelser (Stern 1985, 2000, 2010). Når læreren er oppriktig nysgjerrig, og innstilt på å forstå eleven, vil han eller hun lettere føle seg trygg og verdifull. Da blir det også lettere å ta imot kunnskap, råd og finne løsninger. Dette behovet for å bli forstått er grunnleggende og allmennmenneskelig. At andre forstår oss innenfra, øker opplevelsen av å være i et fellesskap. Men det er ikke alltid like lett å forstå barns reaksjoner og hva de trenger fra oss voksne. Det er her Trygghetssirkelen kan være til nytte i lærerens hverdag:

Trygghetssirkelen beskriver to grunnleggende behov hos alle mennesker: behovet for *utforskning* og behovet for *tilknytning*. Sirkelen tydeliggjør at disse to behovene, som tilsynelatende går i hver sin retning, henger sammen og spiller på hverandre. For å kunne utforske og lære trenger vi å være følelsesmessig rolige (regulerte) og føle oss noenlunde trygge. Vi vil først se på den nedre delen av sirkelen; behovene for nærhet og emosjonelt påfyll. Deretter skal vi se på behovene i sirkelens øvre del: utforskning og læring.

På skolen kan det lett oppstå episoder hvor barn føler seg utrygge og ubeskyttede, og dermed kan vi si at de befinner seg i bunnen av sirkelen. En elev kan være usikker og redd for ikke å strekke til, en annen kan kjenne seg sosialt utenfor. Det kan ha skjedd noe vanskelig hjemme, eller eleven er trøtt og sliten. Se for deg at du som lærer spør

klassen om alle har forstått det som er gjennomgått i timen. For mange kan dette skape engstelse. Kanskje Isak ikke har fulgt med og blir redd for å bli avslørt, eller kanskje Silje ikke har skjønnet det som er blitt sagt og blir redd for å fremstå som dum. Elevene mister kraften til å utforske – særlig om de mangler tillit til at læreren er ivaretagende.

Toppen av sirkelen dreier seg om utforsknings- og selvstendighetsbehovene. Hos små babyer er det lett å se hvor sterkt utforskningsbehovet er – de vil smake, ta på, og bli kjent med alt. Skolebarn har selvsagt også denne trangten til å utforske verden, til å lære om og forstå ulike sider ved livet, behovet for utforsking og læring er sterkt og grunnleggende i alle mennesker, og selve kilden til det å utvikle selvstendighet. Når vi støtter utforskning, styrker vi barnets eget initiativ og opplevelse av å være en aktør i verden, en som kan bidra til at ting skjer. Å stimulere initiativ hos barna er derfor ikke bare et bidrag til læring der og da, men også til deres selvstendighet og opplevelse av agens – opplevelsen av å kunne påvirke. På den måten bidrar vi også til barnas fremtidige psykiske helse.

Hendene i sirkelen representerer oss voksne, den trygge havnen når barnet søker hjelp og beskyttelse, den trygge basen som barnet trenger å ha i ryggen under utforsking. Trygghetssirkelen tydeliggjør for oss dynamikken mellom avhengighet og selvstendighet. Utforsking og læring blir vanskelig, kanskje umulig, uten følelsesmessig påfyll. Tryggheten til å gå ut kommer fra vissheten om at det er mulig å komme inn igjen. Selvstendighet vokser fram av tillatelsen til å være avhengig. På en annen side trenger barnet å kjenne seg «fri» til å utforske. Det trygge barnet føler seg fri både til å utforske og prøve nye ting, og til å søke hjelp og støtte.

Se deg selv utenfra

Det er altså en viktig omsorgsoppgave å forstå barnet innenfra. Men like viktig er det å se seg selv som voksen utenfra, altså gjennom barnets blikk. Det dreier seg om å forstå og justere seg etter hvordan elevene reagerer på det vi sier og gjør. Til sammen utgjør dette mentaliseringsveien, som er evnen til å forstå andre innenfra og

NÅ MÅ DU SITTE I RO
OG JOBBE.

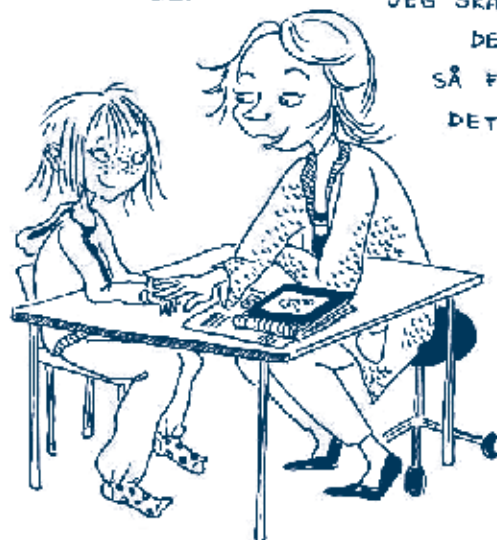
HVIS IKKE ØDELEGGES
DU FOR HELE
KLASSEN.



JEG VET DET ER VANSKELIG
Å SITTE STILLE SÅ.

LENGE.

JEG SKAL HJELPE
DEG
SÅ FÅR DU
DET BEDRE.



seg selv utenfra (Slade 2005), og å forstå at atferd henger sammen med tanker og følelser (Allen, Fonagy & Bateman 2008).

Mentalisering innebærer å forstå at selv om atferden er den samme, kan årsaken være ulik. Vanskelig atferd betyr for eksempel ikke at eleven har dårlige egenskaper, men at det er noe de strever med på innsiden; eller det kan være at det dreier seg om en misforståelse (Fonagy mfl. 2007). Mentalisering innebærer også å forstå at elevens opplevelse av en situasjon kan være helt ulik lærerens. Mentalisering betyr dessuten å være oppmerksom på hvordan ens egen atferd som voksen påvirker eleven. Lærernes evne og vilje til å mentalisere er viktig for skolen og elevens trygghet og mulighet til å lære.

Å være større, sterkere, klokere og god

I Trygghetssirkel-tenkningen legges det vekt på at voksne skal være gode overfor barn, men like mye at voksne skal være større, sterkere og klokere enn barna (Cooper, Hoffman, Marvin & Powell 2007). Hva betyr så dette i praksis?

Å være *større enn* barna innebærer å kunne ta ledelsen i klassen, fordi vi som voksne har oversikt, kan planlegge, organisere og ta grep når situasjoner oppstår. Når voksne tar ledelse og samtidig bevarer godheten, blir det trygt å være barn. Du er større enn barna når du sier til 3.-klassen, som har fått en ny elev:

Når man er helt ny i klassen slik som Alfred, så trenger man å bli invitert med i leken for å føle seg velkommen. Så derfor skal dere si til Alfred i friminuttet «Vil du være med å leke med oss, Alfred?»

Å være *sterkere enn* barna i skolesammenheng dreier seg først og fremst om å være sterkere følelsesmessig, slik at du kan bevare roen selv om barna blir urolige. Barns evne til selvregulering er under utvikling, og alle barn vil trenge hjelp til å håndtere situasjoner, som at de blir sinte eller redde. Å være sterkere enn barna innebærer å kunne holde hodet noenlunde kaldt, selv om situasjonen koker, og å ikke bli ufin tilbake når et barn sier noe frekt.

«Haimusikken» får deg til å bryte kontakt med eleven der du trenger å skape kontakt. Hentet fra boken «Se eleven innenfra» (2016)

Illustrasjon: Ingunn Christensen

Å være *klokere* innebærer å kunne balansere godhet med det å være større og sterkere. Det dreier seg om å kunne ta ledelsen, ha kontroll og lage tydelige rammer, men uten å være skremmende eller krenke barnet; og å kunne følge barnas behov når det er mulig. Forskning underbygger det som er manges erfaring (Ryan & Deci 2011): Når barn blir invitert til å bidra, være med å bestemme, blir de også mer samarbeidsvillige, og trivselen øker. Da blir det i neste omgang også lettere å være større enn barna og beholde ledelsen.

Godhet dreier seg om å være forankret i omsorgsholdningen overfor barnet, være innstilt på å «være sammen» også når barnet blir irettesatt eller når en vanskelig situasjon oppstår. Det er ofte vanskelig i den innholdsrike skolehverdagen, men det kan hjelpe å minne seg selv på hvor viktig det er å ha godhet som grunnholdning.

Hør din egen «Haimusikk»

Hvorfor er det sånn at vi voksne av og til gir barn det motsatte av det eleven trenger? Hvorfor kjefter vi for eksempel på et barn som opplagt trenger trøst, eller lar være å hjelpe et barn som trenger hjelp? Ingen lærere sier til seg selv: «I år skal jeg kjeffe mer på elevene mine enn jeg gjorde i fjor». Vi skjønner jo alle at kjefting ikke fremmer epistemisk tillit og dermed gjør det vanskelig for eleven å lære av deg. Likevel glipper det av og til for oss voksne, som når egne følelsesmessige reaksjoner tar overhånd:

«Sigurd, dette er ikke bra nok, du må gjøre det ordentlig, og vise at du skjønner matematikken.» «Men jeg skjønner det jo kjempegodt! Det er bare så kjedelig å skrive masse tall når jeg kan regne det kjempefort i hodet!» sier Sigurd forurettet. Lærer Ingrid blir irritert over det hun tolker som arroganse hos Sigurd: «Du må ikke tro du kan slippe unna arbeidet bare fordi du er litt flink», sier hun, med aggresjon i stemmen.

Som lærer vil du innimellom trigges og kanskje bli irritert, til og med sint. Du vil overse og misforstå

behov, og situasjoner oppstår hvor du må ta kjenne valg og prioritere noen elever fremfor andre. Men noen ganger klarer vi ikke å finne den riktige formen på reaksjonen. Vi kan bli for spake og famlende eller for harde og røffe, begge deler er utrygt for barn. Ofte er vi da drevet av det som kalles «Haimusikk» i Trygghetsirkel-språket.

Begrepet «Haimusikk» er inspirert av filmen *Haisommer* fra 1975. Relasjonell Haimusikk er falsk alarm, slik den også kan være i en skrekkefilm. Vi tror musikken varsler noe fælt, mens den bare er der for å holde nervene i spenn. Haimusikken varsler om noe vi føler er stressende og vanskelig, for eksempel i relasjonen til en elev, uten at det egentlig behøver å være det. Som at noen voksne blir stresset selv av det minste rot, kanskje fordi de fikk mye kjeft og straff når de rotet som barn. Eller at andre blir irriterte når barn klenger, kanskje fordi de selv ble bryskt avvist hvis de klenget som barn.

Skolehverdagen er full av krevende situasjoner som lett kan utløse Haimusikk hos deg som voksen. Det kan være nyttig å tenke slike såre punkter i en selv, og hvordan de ytrer seg som Haimusikk. Bare det å være seg bevisst at det dreier seg om gamle spøkelser fra egen barndom kan gjøre det litt lettere å regulere seg selv, og håndtere situasjonene gjennom større grad av voksen mentalisering. Alle elevene vil ha nytte av at læreren jobber med «Haimusikken» på mange vis. Forskningen viser blant annet at måten læreren ser og forholder seg til en elev på, påvirker hvor godt denne eleven blir likt av de andre barna i klasserommet. Lærerens oppførsel overfor eleven har faktisk mer å si enn elevens egen atferd (Hamm & Hoffman, 2016).

God nok er mer enn godt nok

Vi må erkjenne at det er umulig å bli en perfekt lærer. God nok er godt nok, sies ganske ofte. Vi er tilbøyelig til å hevde at å være en god *nok* faktisk er idealet. Når du jobber for å komme på sporet igjen – ved å på nytt være villig til å ta utgangspunkt i elevens ståsted, vil du fortsette å styrke elevens epistemiske tillit og åpenhet for læring.

Å bli den perfekte lærer er verken mulig eller ønskelig. Det er vanskelig å ha klare tanker når

LITTERATUR

ALLEN, J.G., FONAGY, P., & BATEMAN, A.W. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

BERGIN, D.A., & BERGIN, C.C. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychological Review*, 156(21), 141–170.

BERGIN, C.C., & BERGIN, D.A. (2015). *Child and adolescent development in your classroom* (2 utg.). Independence, KY: Cengage Learning

BIESTA, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.

BRANDTZÆG, I., TORSTEINSON, S., & ØIESTAD, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk

COOPER, G., HOFFMAN, K., & POWELL, B. (2010). Circle of Security Parenting. DVD.

COOPER, G., HO MAN, K., MARVIN, R., & POWELL, B. (2007). Clinical application of attachment theory: The Circle of Security approach. I: K. Golding (red.) Attachment theory into practice (Briefing Paper No. 26). London: British Psychological Society.

COZOLINO, L. (2013). *Social Neuroscience of Education Optimizing Attachment and Learning in the Classroom*. W.W. Norton & Comoany. New York. London.

DRUGLI, M.B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev – avgjørende for elevens læring*

og trivsel. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

FONAGY, P. & ALLISON, E. (2014). The Role of Mentalizing and Epistemic Trust in the Therapeutic Relationship. *Psychotherapy Vol. 51, No. 3*, 372–380.

FONAGY, P., LUYTEN, P., ALLISON, E. (2015). Epistemic Petrification and the Restoration of Epistemic Trust: A New Conceptualization of Borderline Personality Disorder and Its Psychosocial Treatment. *Journal of Personality Disorders*, 29(5), 575–609.

HAMM, J.V., & HOFFMAN, A.S. (2016) Teachers' influence on students' peer relationship and peer ecologies. I: K.R. Wentzel & G.B. (red.). *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*. New York: Routledge.

LANDRUM, A.R., EAVES, B.S. JR., & SHAFTO, P. (2015). Learning to Trust and Trusting to Learn: A Theoretical Framework. *Trends in Cognitive Sciences, Volume 19*, 3, 109–111.

MALKENES, S. (2014). *Bak fasaden i Oslo-skolen*. Oslo: Res Publica

MARVIN, R., COOPER, G., HOFFMAN, K., & POWELL, B. (2002). The Circle of Security Project: Attachment-based intervention with caregiver–pre-school child dyads. *Attachment & Human Development*, 4, 107–124.

POWELL, B., COOPER, G., HOFFMAN, K., & MARVIN, B. (2013). *Circle of Security*

Intervention: Enhancing attachment in early parent–child relationships. New York: Guilford Press.

SLADE, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, 7(3), 269–281.

STERN, D.N. (1985). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.

STERN, D.N. (2004). The present moment in psychotherapy and everyday life. New York: Norton. Stern D.N. (2010). *Forms of vitality*. Oxford: Oxford University Press.

RYAN, R.M., & DECI, E.L. (2011). A Self-Determination Theory Perspective on Social, Institutional, Cultural, and Economic Supports for Autonomy and their Importance for Well-Being. I: V.I. Chirkov, R.M. Ryan & K.M. Sheldon (red.) *Human Autonomy in Cross-Cultural Context. Perspectives on the Psychology of Agency, Freedom, and Well-Being*. New York: Springer.

TORSTEINSON, S., BRANDTZÆG, I. OG POWELL, B. (2010). Circle of Security som forebyggende intervensjon i spesialisthelsetjenesten. I: Moe V., Slinning K. og Hansen, M.B. (red.) *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (s. 721–742). Oslo: Gyldendal Akademisk.

klasserommet ser kaotisk ut. Men om du skulle gjøre noe du i ettertid ser ble dumt, kan også dette bli et utgangspunkt for vekst i relasjonen(e) mellom deg og elevene dine. Som god nok lærer vil du lære elevene dine minst to viktige ting. For det første vil du, igjennom å rette opp dine egne feil, gi elevene en bekreftelse på at det de følte var ok: «Jeg forstår godt at dere ble lei dere eller litt redde da jeg ble så sint». Du vil også være en god rollemodell ved å vise hvordan feil kan håndteres.

Det er aldri for sent å bli en bedre lærer. Ingen av oss kan bli perfekte, men vi kan bli mer bevisst mentaliserende gjennom bruk av Trygghetssirkelen – og dermed fremme epistemisk tillit, slik at motorveien for læring åpnes opp.

NOTER

- 1 Artikkelen bygger på boka «Se eleven innenfra» (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016).



Ida Brandtzæg er psykologspesialist og arbeider ved Nic Waals Institutt, Lovisenberg sykehus og ved R-BUP Øst og Sør. Hun har privatpraksis i Tilknytningspsykologene hvor hun er distributør og kursholder for Circle of Security International. I tillegg holder hun foredrag og har gitt ut flere bøker.



Stig Torsteinson er psykologspesialist og arbeider ved Nic Waals Institutt, Lovisenberg sykehus. Han har privatpraksis i Tilknytningspsykologene hvor han er distributør og kursholder for Circle of Security International. Stig Torsteinson holder foredrag og har gitt ut flere bøker.



Guro Øiestad er psykologspesialist og arbeider som førstelektor ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. Hun har privatpraksis i psykologfellesskapet Angst og Jubel og holder kurs og foredrag. Guro Øiestad har gitt ut flere bøker.



Guro Øiestad, Ida Brandtzæg
og Stig Torsteinson

Godt relasjonsarbeid gir effektive skoler

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Tilknytningsteorien har beveget seg fra å handle om tidlig samspill mellom mor og barn til å kunne brukes som grunnlag for bevisst relasjonsarbeid i skolen.

Forfatterne av boken *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*, psykologene Ida Brandtzæg, Stig Torsteinson og Guro Øiestad, har lenge interessert seg for tilknytningsteori. Men når de nå skriver om hvordan denne formen for relasjonsarbeid også kan brukes på barnetrinnet, så representerer dette noe nytt.

– Tilknytningsteori handler om å

skape trygghet mellom mennesker, sier Stig. Det være seg forholdet mellom mor og barn, terapeut og klient, men også mellom leder og ansatt eller lærer og elev. Det handler om hva som virker når man skal skape tillit mellom to parter.

Innenfor psykologien har man funnet en del faktorer som har vært til nytte for terapeuten i samhandling med pasienten. Forfatterne mener at

de erfaringene man har trukket her også vil kunne være til hjelp innenfor relasjonsarbeid i barnehage og skole. Det dreier seg om hvordan læreren blir bevisst sin egen rolle i kommunikasjonen og hvordan hun lærer seg å forholde seg til elevens handlinger på en annen måte. Innfor denne teorien har man utviklet en del begreper og verktøy som kan være til hjelp, ikke minst trygghetssirkelen, som illustrerer hvordan barnet beveger seg mellom behovet for trygghet og omsorg og behov for støtte til å utforske og frigjøre seg. Et viktig mantra er «større, sterkere, klokere

og god» – om hvordan læreren skal ha en klar voksenrolle overfor eleven og håndtere sin egen frykt og usikkerhet. De snakker ikke om «grensesetting», men om «omdirigering». Man vurderer ikke om barnet et «skolemodent», men spør heller om skolen er «barne-moden».

En koseskole?

En skole som legger stor vekt på relasjoner, en koseskole der elevenes faglige utvikling blir forsømt? Det tre forfatterne kjøper ikke den. De mener at en skole som driver bevisst med relasjonsarbeid er en effektiv skole, og at det er en misforståelse når man ser læring løsrevet fra omsorg og relasjon. Mange barn lærer uansett. Men alle barn lærer best når relasjonen til læreren er trygg, og en del barn er sårbare og helt avhengige av at relasjonene er gode for at de skal kunne lære. Det å ikke ta barnas behov for gode relasjoner på alvor er uansvarlig. Barn som kjenner seg verdsatt og viktige, lærer ifølge forfatterne mer og blir mer samarbeidsvillige.

– Før tenkte man at man kunne få barna til å lære ved så å si å piske lærdommen inn i barna, men så ble man oppmerksom på at trygghet, tillit og læring hang nøye sammen, sier Guro. Hun viser til at to lærere tilsynelatende kan gjøre det samme, ha det samme teoretiske utgangspunktet og de samme metodene, men kan få et helt forskjellig utfall. Det interessante blir da å finne ut hva som faktisk skaper trygghet og tillit – hva som er «virkestoffet» bak den gode relasjonen.

Godt relasjonsarbeid kan læres

Men er det mulig å lære relasjonsarbeid, er det ikke slik at enten har du det i deg, eller så har du det ikke? Ida er overbevist på at dette er noe som

kan læres, og at det både handler om holdninger og kunnskap.

Hun viser til at de har arbeidet med foreldre som strever med samspillet med sine barn, og at de kan klare å hente fram ting i seg selv og at dette faktisk hjelper.

– Jeg tror lærere kan gjøre det samme og at dette bør bli en naturlig del av lærerutdanningen. Men vårt fokus er ikke det som er lett å få til, vi er opptatt av de situasjonene der læreren selv opplever at hun helt åpenbart ikke klarer å gi barnet det det trenger. Alle opplever for eksempel at barn somler, gjør alt mulig annet enn de skal, og at man blir irritert og det kan være lett å kjeffe. Alle vet at dette virker dårlig, og kanskje til og med gjør vondt verre. Vi ønsker å skape større bevissthet rundt slike øyeblikk, og å kunne være et redskap for å komme på sporet igjen, sier hun.

Den gode nok lærer

Ifølge Guro har det liten hensikt å jakte på «superlæreren».

– Vi tror den virkelige «superlæreren» er den *gode nok* læreren. Målet er

ikke det perfekte, livet er fullt av rot. Superlæreren er ikke en lærer som aldri gjør dumme ting. Man vil alltid kunne komme til å si ting, som til og med virker krenkende på elevene, særlig i øyeblikk med stress eller konflikt-situasjoner. For elevene er ikke dette et problem hvis feilene kan rettes opp igjen. Det er det at noe blir reparert som skaper utvikling, sier hun.

Psykisk helse som skolefag

Et viktig mål ved relasjonsarbeidet i skolen er å fremme elevenes psykiske helse. De tre forfatterne er enige om at det er en utbredt misforståelse at skolen først og fremst kan fremme psykisk helse ved at elevene skal sette psykisk helse på pensum – at de skal lære om psykisk helse i et eget fag. Det kan selvsagt være nyttig for barn og unge å lære om tanker, følelser og normalpsykologi.

– Men det elevene primært trenger er å utvikle trygge relasjoner i skolen slik de får støtte i sin læring og utvikling. Å bli behandlet som et viktig menneske er det som fremmer psykisk helse, sier Ida Brandtzæg.

FAKTA:

Tilknytningsteori

Tilknytningsteorien ble opprinnelig utformet av den britiske psykiateren og psykoanalytiker John Bowlby på 1950-tallet. Tilknytning er den medfødte evnen til å søke og holde seg i nærheten av en eller noen få voksne, og på den måten sikre sin egen trygghet og overlevelse. Gjennom evolusjonen har tilknytningsatferd vokst fram nettopp fordi den har bidratt til overlevelse: Barn som knyttet seg tett til noen få voksne, fikk best beskyttelse og hadde størst mulighet til å vokse opp og selv få barn. Grunnleggende

sett handler altså tilknytning om fysisk trygghet og overlevelse.

De siste 50–60 årene har utviklingspsykologien vist oss at tilknytningens funksjon går langt utover den fysiske tryggheten: Nærhet til trygge voksne er helt avgjørende også for barns psykologiske utvikling. Det er nettopp gjennom nære relasjoner til omsorgspersoner at barnet utvikler seg psykologisk sett og får en opplevelse av seg selv som et sosialt individ. (Hentet fra *Se barnet innenfra*, Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad)

Alle elever ønsker å bli sett

– det gjelder også de elevene som uttrykker at de ønsker å være i fred

■ AV TORE BRØYN

Elever blir intervjuet om sine relasjoner til lærere. For lærerne ble det en påminnelse om hvor viktig kroppsspråk, stemmebruk og mimikk er for elevenes trivsel og læring.

Ved Gjesdal ungdomsskole og Bryne ungdomsskole i Rogaland ønsket man å finne ut mer om hva som motiverer elevene for læring. Utgangspunktet var at motivasjon handler om gode relasjoner. De to skolene samarbeidet derfor om en spørreundersøkelse der de i samarbeid med lærere, ledelse og miljøarbeidere gikk sammen om å utarbeide noen spørsmål de ville stille et utvalg av elevene. Resultatene fra de to skolene ble samlet og sammenlignet, og det viste seg at det var visse tema som gikk igjen.

– Alle elever ønsker å bli sett. Læreren kan ofte oppleve det som om noen elever ønsker å være i fred, de trekker seg tilbake og gir ikke signal om at de ønsker kontakt. Men undersøkelsen viser at alle elevene ønsker å bli sett, selv om de gir denne typen signaler. Det er ikke så overraskende, men for oss har det vært en god påminnelse,

sier Gro Abeland, ressurslærer ved Gjesdal ungdomsskole.

Hun forteller at man etter dette har jobbet spesielt med hvordan man gir tilbakemeldinger til elevene, og at man har arbeidet spesielt med hvordan læreren kan møte ulike elevtyper, for eksempel de stille elevene eller elever som det er vanskelig å vite hvordan man forholder seg til.

Lærers kroppsspråk og stemme

Flere elever svarte i spørreundersøkelsen at lærers kroppsspråk, ja selv stemmebruken, betydde mye for dem. Og svært mange var opptatt av at læreren skulle være blid og bruke humor. De meldte at de har gode relasjoner til lærere som er blide og smiler mye, og selvsagt til lærere som roser og gir gode tilbakemeldinger.

– Det er klart at det ikke alltid er så enkelt for en lærer å

Illustrasjonsfoto: © fotolia.com

Spørreundersøkelsen

Lærerne kom i fellesskap med forslag til aktuelle spørsmål, og plukket ut noen elever som til sammen representerte en bredde. Elevene ble så intervjuet. Ved Gjesdal ungdomsskole organiserte man det slik at læreren intervjuet elever plukket ut av en annen lærer. Ved Bryne ungdomsskole intervjuet lærerne sine egne elever, noe som ifølge ressurslærer Ragnhild Otto i seg selv bidro til å bedre relasjonene mellom lærere og elever. Svarene ble samlet og diskutert i grupper av lærere, miljøarbeidere og miljøterapeuter. Til slutt ble resultatene fra de to skolene sammenlignet. Det viste seg at elevsvarene var temmelig like ved de to skolene.

Spørsmål til elevene*

1. Hvordan kan læreren lage spennende og lærerike timer?
2. Hva ønsker du at de voksne på skolen skal gjøre mer av for at alle skal ha det bra?
3. Tenk på en lærer du liker godt. Hvorfor liker du denne læreren?
4. Hvordan vet du at en lærer liker deg?
5. Hva kan læreren gjøre for at du skal føle deg verdsatt?

* Spørsmålene var litt ulike ved de to skolene. Disse spørsmålene ble stilt ved Gjesdal ungdomsskole.

smile etter en hel skoledag med 30 elever i klassen, men læreren må likevel være oppmerksom på kroppsspråket sitt til enhver tid, sier Abeland. Hun forteller om en lærer som hadde private problemer i familien og derfor fortalte klassen at hun hadde en dårlig dag, og at hun derfor ikke kom til å smile så mye den dagen, men at det ikke noe med elevene å gjøre. Slik unngikk hun at elevene tolket kroppsspråket hennes feil, samtidig som hun viste at det er lov å si ifra når man ikke har det bra.

Variasjon

En annen tilbakemelding som gikk igjen blant de fleste, var at elevene ønsket variasjon i timene. Dette er ikke så overraskende, men for lærerne var det likevel en viktig påminnelse og utgangspunkt for et arbeid med å gjøre undervisningen mer variert. Det var imidlertid noen interessante nyanser her. Lærerne hadde ventet at elevene skulle melde at de ønsket å se mer film, men det var det egentlig ikke så mye etterspørsel etter. Derimot ønsket elevene at man *snakket* mer om filmene de hadde sett og *brukte* dem mer aktivt i etterkant. Det var også litt uventet at så mange elever vil ha mer fremføringer og muntlig aktivitet.

Friminuttene

Noe annet som gikk igjen i skolene var at elevene ønsket faste aktiviteter i friminuttene, og at flere voksne skal være ute sammen med elevene.

– Dette har vi også tatt på alvor og ved å sørge for en større tilstedeværelse presisert overfor lærerne, sier Abeland.

Spørreundersøkelse om relasjoner ved en barneskole

Mange skoler har vært interessert i å gjennomføre tilsvarende spørreundersøkelser som man har gjort ved Gjesdal ungdomsskole og Bryne ungdomsskole. Undheim skole er et eksempel på at dette også kan gjøres i barneskolen – og at resultatene ikke er så ulike de man fikk i ungdomsskolene. Også her etterlyste elevene blide og morsomme lærere.

– Med et smil kommer vi lang vei med å gi ekstra motivasjon til elevene. Etter å ha lest intervjuvarene merket vi oss

viktigheten av å kjenne vårt eget kroppsspråk, smile, hilse, spørre elevene, vise interesser er viktig for elevenes trivsel og læring. Være innovert alle elevene hver time, og se dem og vise at du bryr deg, sier lærer Maren Asheim.

Elevenes svar viste også at de likte tydelige lærere som hadde kontroll på fagstoffet som skulle læres bort. For skolen ble det en påminnelse om hvor viktig det er at lærere operer med de samme reglene og har en felles ramme

og forståelse av hva som skal gjøres, slik at ikke elevene opplever en lærer «snillere» enn en annen.

Lærerne var overrasket over elevenes syn på vakter i friminutt. På bakgrunn av disse svarene har skolen revidert sin vaktplan og fått ut noen ekstra vakter i løpet av uken. I tillegg har man gått gjennom hva som er vaktens oppgave og hvor de ulike vaktene skal være plassert.



Internasjonalt lærerfelleskap

FAGLIG PÅFYLL

Gjennom Pestalozzi-programmet tilbyr Europarådet kurs for lærere rundt tematikken demokrati, medborgerskap og menneskerettigheter.

Utvalgte kurs 2017:

- Integration: Sverige, 25.–28.april
- Social inclusion: Drammen, 18.–22.sept
- Critical thinking: Kypros, 11.–13.oktober
- Diversity: Nederland 20.–21.november

Vi dekker kursavgift, reise og opphold! Se våre nettsider siu.no for informasjon eller ta kontakt på pestalozzi@siu.no

[FACEBOOK.COM/SIUNYTT](https://www.facebook.com/SIUNYTT)

Kurs

Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene

■ AV INGRID LUND

Vi trenger en lærerutdanning som våger å utfordre lærerstudentene på holdninger og handlinger. Læreplanens generelle del har dette som mål, men i skolens styringsdokumenter ser relasjonskompetansen ut til i stadig større grad å måtte vike plassen for krav til kompetanse innenfor de sentrale fagene.

Jeg liksom bare kjente at læreren min i barne- skolen likte meg. Han smilte ofte til meg med et glimt i øyet, til og med var glimtet der når han var streng og syntes det jeg gjorde ikke var noe særlig.

Kristoffer 15 år

Kristoffer er en av de guttene i skolen som har strevd mye gjennom livet. Mye uro hjemme, med høyt konfliktnivå og sårbar psykisk helse hos mor. Han fikk ikke til leken med andre barn i barnehagen, strevde med å konsentrere seg om det de voksne ville han skulle konsentrere seg om i skolen, og han har liksom ikke helt funnet seg til rette i eget liv i en alder av 15 år. Det har blant annet ført til høyt skolefravær, og han er blitt en gutt i risikosonen for frafall. Når han skulle beskrive en voksen som har vært god for ham på sin vei gjennom livet, trer barneskolelæreren frem. Og hele ansiktet hans lyser opp bare ved å tenke på denne mannen som gjorde hverdage i barneskolen litt

lettere og mer meningsfulle midt oppe i alt det som ikke var til å forstå for en liten gutt.

Hva var det med denne læreren som får en 15-åring til å lyse opp? Ord som: «likte meg», «smil» og «glimt i øyet» høres kanskje banalt ut, men for Kristoffer er det dette som hadde betydning. Og det er langt fra banalt. Det er et dypt alvor som handler om en sårbar gutts opplevelse av å møte en god voksen som han kjenner, som vil ham vel. Kan vi lære bort smil, glimt i øyet og det å gi elever opplevelsen av å bli likt i lærerutdanningene? Det høres kanskje ut til å være så fjernt fra pedagogiske teorier og en forskningsbasert undervisning som det går an å komme. Min påstand er at det er tett på både etablert og nyere psykologisk og pedagogisk forskning. Og i denne artikkelen vil jeg argumentere for betydningen av å få mer relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene.

Relasjonskompetansens betydning

Vi vet det, vi har lest det og vi har mye forskning



Illustrasjonsfoto: © fotolia.com

som understreker relasjonenes betydning for emosjonell, kognitiv og sosial utvikling (Lewis, 2003; Rutter, 2000; Schibbye, 2009). Gode relasjoner mellom alle parter i skolesamfunnet vil ha effekt på regulering av elevers atferd, bidra til å strukturere samspill mellom elever, samt fungere som grunnlag for trygghet, utforskning, mestring og læring (Juul & Jensen, 2002; Rhodes, Roffman, Reddy, Fredriksen, & Way, 2004; Ryff & Singer, 2001). Det er tydelige resultater, og få argumenter, om enn ingen, mot relasjonens betydning for læring og utvikling.

Det finnes ulike definisjoner som vektlegger ulike sider ved dette kompetanseområdet. Jan Spurkeland definerer det slik:

Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2012, s. 63).

Jesper Juul og Helle Jensen (2002, s.128) er også to som har løftet frem dette kompetanseområdet inn i skole og barnehage. De omtaler relasjonskompetansen til lærere slik:

1. *Det pedagogiske håndverket.* Pedagogens evne til å se det enkelte barn på dets egne premisser, og avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten.
2. *Den pedagogiske etikken.* Lærerens evne til å påta seg det hele og fulle ansvaret for kvaliteten på relasjonen.

Relasjonskompetansen har eksistensiell betydning for vår evne til å leve sammen med andre mennesker, til å tørre å møte andres og egne følelser, til å tåle å være i konflikt, til å elske og til å reflektere over egen rolle i ulike relasjoner. Det handler om alle de store og små valgene i løpet

av en dag i møte med store og små mennesker i ulike kontekster. Og når vi spisser det inn imot lærerrollen, handler det om holdninger til barn og unge, bevissthet på egen atferd og følelsesuttrykk i møte med forskjellige elevers atferd og om ansvaret læreren har for relasjonenes kvalitet.

Vi kan illustrere lærerens relasjonskompetanse som vist i figur 1.

Holdninger ligger til grunn for alle de handlinger vi gjør. Kunnskapen påvirker de holdninger og handlinger vi gjør i møte med eleven i klasserommet, i samtalene og i den atferd vi utviser i lærerrollen. På bakgrunn av disse tre komponentene i relasjonskompetansen kan vi diskutere hvordan dette kompetanseområdet viser seg i offentlige styringsdokumenter, og hvordan kompetanseområdet kan styrkes i lærerutdanningene.

Relasjonens plass i offentlige styringsdokumenter

Det er stor uenighet om hvor *mye* vi skal vektlegge den relasjonelle dimensjonen inn i skolen og i lærerutdanningene. Den debatten er en del av en større debatt omkring hvilken type kunnskap som bør prioriteres; det handler om verdispørsmål, synet på læring, på ulike roller i skolen, organisering m.m.

I første avsnitt i den generelle delen av Kunnskapsløftet (2006) står det:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.

Det er en vakker første innledning av en læreplan. Den tar både inn den enkeltes mulighet og ansvar for seg selv, samtidig som den retter seg ut mot fellesskapet med henblikk på den etiske forpliktelse den enkelte har for den og de andre.

I st. meld nr 11 (2008–2009) *Læreren, rollen og utdanningen*, påpekes behovet for å heve lærernes kunnskapsnivå på samspill mellom lærer og elever, og at et fremtidig satsingsområde i lærerutdanningen er styrking av relasjonell kompetanse. Om innholdet i blant annet faget pedagogikk og



Figur 1

elevkunnskap står det at faget «har et særlig og helhetlig ansvar for å ivareta skolens formål, læreryrkets verdigrunnlag og for å utvikle studentenes relasjonelle kompetanse» (s.21). I denne meldingen er også relasjonskompetanse nevnt spesifikt (s.49) som ett av fire kompetanseområder som alle lærere bør beherske (fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse og relasjonskompetanse). Her er det argumentert med blant annet forskning fra dansk Clearinghouse-rapport (Nordenbo, Søgaard Larsen, Tifticki, Wendt, & Østergaard, 2008).

Regjeringen lanserte *Lærerløftet – på lag for kunnskapsskolen* i 2014 der flere reformer ble presentert. Målet var «faglig sterke lærere, en attraktiv lærerutdanning av høy kvalitet, læring og flere karriereveier for lærere.» I denne strategiplanen blir begrepet «relasjon» anvendt to ganger på side 16:

- God klasseledelse forutsetter en positiv relasjon mellom lærer og elever.
- For sårbare elever kan lærer-elev-relasjonen hindre et negativt utviklingsløp på tross av andre risikofaktorer.

Ellers er ikke relasjon fremhevet eller knyttet særskilt opp til kvalitetsbegrepet.

I stortingsmelding nr. 28 (2016): *Fag – fordypning – forståelse* avsluttes innledningen i meldingen slik:

Opplæringen skal gi den enkelte elev, lærling og lære kandidat de beste forutsetninger for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning både i nære mellommenneskelige relasjoner og i samfunnet. (s.6)

Relasjonskompetanse er ikke nevnt én gang, mens relasjon er nevnt sju ganger. Den eneste gangen relasjon er knyttet spesifikt til lærerrollen, er på side 68:

Et godt læringsfellesskap handler om å være bevisst på relasjonsarbeid, gode relasjoner mellom elever, mellom elever og lærere og skolens ledelse.

Der kompetanseutvikling og kapasitetsbygging understrekes (7.3) og lærerutdanningenes ansvar tydeliggjøres (7.4) i stortingsmelding nr. 28, er ikke relasjon en del av disse diskusjonene.

Det kan synes som om man på veien fra den generelle delen i kunnskapsløftet og stortingsmelding nr. 11 og frem til stortingsmelding nr. 28 har endret kurs med hensyn til hvilken vekt man legger på relasjonskompetansens betydning i lærerrollen og for kvalitet. Og en kan spørre seg om det er slik at der fagfordypning, målinger, faglig og didaktisk kompetanse blir løftet frem i fornyelsen av Kunnskapsløftet (st.meld.nr. 28) og 5-årig masterutdanning, der svekkes fokuset på relasjonskompetansen.

Relasjonskompetansens muligheter i lærerutdanningen

Når regjeringen argumenterer for en fornying av Kunnskapsløftet i stortingsmelding nr. 28, er det med utgangspunkt i at vi har et samfunn som er i endring:

Et kunnskapsintensivt og spesialisert arbeidsliv, ny teknologi og betydningen av den enkeltes allmenndannelse, gjør at alle elever trenger å utvikle solide faglige kunnskaper og ferdigheter i skolen (s.13)

I *Lærerløftet* (2016) understrekes det at satsingen på kunnskapsskolen innebærer økt krav om relevant kompetanse i undervisningsfagene for alle lærerne i grunnskolen som underviser i matematikk, norsk, engelsk, samisk og norsk tegnspråk. Skoleeiers og skolelederes kompetanse skal styrkes, nyutdannede skal få god veiledning og skolen som lærende organisasjoner der kompetanseutvikling for den enkelte står i sentrum, er noen av tiltakene. Videre er målet i strategidokumentet en attraktiv lærerutdanning med høy kvalitet. Femårig master, nasjonale deleksamener i grunnskolelærerutdanningene og skjerpet opptakskrav i matematikk er noen av tiltakene. Noen vil kanskje hevde at dette fokuset på økt faglig kompetanse står i kontrast til økt relasjonskompetanse. Ofte er det dessverre slik at når en skal diskutere økt kompetanse, så er det relasjonskompetansedelen som kommer i skyggen av den teoretiske delen av kompetansebegrepet.

Ludvigsen-utvalget fikk mandat fra Kunnskapsdepartementet til å utrede hva elevene i norsk skole har behov for å lære i skolen i et 20–30 års perspektiv (NOU, 2015). Utvalget anbefaler i sin oppsummering fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold (NOU, 2015, s. 8):

- fagspesifikk kompetanse
- kompetanse i å lære
- kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- kompetanse i å utforske og skape

Her får det relasjonelle perspektivet sin plass som eget kompetanseområde, og det får en sentral plass i de drøftinger som blir gjort i rapporten opp imot lærerrollen, dybdelæring og kompetanseutvikling. Sosiale og emosjonelle kompetanser løftes frem og knyttes opp til de andre kompetanseområdene og utfordrer en smal kompetanseforståelse. Utvalget anbefaler et bredt kompetansebegrep som omfatter både tenkning, praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling, og at dette reflekteres i målene i fagene i grunnopplæringen. Utvalget viser til at sosiale og emosjonelle kompetanser er viktige for hvordan elevene lykkes senere i livet, og legger vekt på at disse er enda

viktigere enn før å arbeide systematisk inn i grunnopplæringen (s.16).

Her bygges det bro mellom fagfokusert kompetanse og relasjonskompetanse. Det betyr i praksis at lærerutdannerne gjennom både teorigjennomgang og i praksis retter fokus mot relasjonenes betydning i lærerrollen. Da blir for eksempel Vygotskijs proksimale sone noe mer enn et teoretisk begrep. Det blir refleksjoner, veiledning og oppgaver knyttet til den enkelte students styrker og utfordringer i å møte og forstå den enkelte elevs potensial og egen rolle i sitt utviklingsarbeid. Da blir studentens relasjonelle kvaliteter i møte med elevenes atferd løftet frem som en sentral del av egen lærerrolleutvikling. Dersom Ludvigsen-utvalgets kompetansebegrep tas inn i lærerutdanningens forståelse av lærerrollens mandat og får prege innhold og pedagogisk praksis, får relasjonskompetanseutvikling gode vekstvilkår hos fremtidens lærere.

Holdninger skaper handlinger

Med utgangspunkt i modellen (figur 1) er startpunktet for relasjonskompetanseutvikling holdninger som kan knyttes til erfaringer, følelser som igjen fører til handlinger. Holdningene våre er en del av oss, noen mer bevisste enn andre. Og gjennom et lærerutdanningsløp må det være en sentral målsetting at alle lærerstudentene skal bevisstgjøres med hensyn til hvordan egne verdier legger grunnlaget for den lærerrolle de skal tre inn i. De verdier de har med seg fra egen oppvekst og alle de erfaringer de bærer med seg på godt og vondt, former den de skal bli som lærer. Dette er personlig fordi det berører den enkelte students livshistorie. Og et spørsmål vil da være: Skal dette ha en plass i høyere utdanning? Og hvis det skal ha en plass; på hvilken måte, og i hvilket omfang?

Holdningsarbeid er personlig, og det finnes selvsagt mange mulige veier inn til bevisstgjøring hos studentene. Lærerutdanneren kan anvende case fra skolehverdagen og drøfte ulike løsninger ut ifra et holdningsperspektiv, ta ulike etiske modeller som utgangspunkt for drøftinger etter endt praksis, anvende praksisfortellinger som utgangspunkt for å drøfte elevsyn, anvende rollespill eller legge til rette for debattforum der lærerprofesjonstemaer løftes opp og frem. Det er

et utall av muligheter. I valg av fagstoff, metoder og prioriteringer vil lærerutdannerens egne ulike kompetanseområder utfordres og tydeliggjøres. Og ikke minst rollebevissthet i forhold til møte med studentene. Da blir det *måten* den enkelte lærerutdanner gjennomfører dette arbeidet på gjennom sine handlinger som blir avgjørende, hvor «tett» en går på den enkelte student, holdninger og handlinger.

Denne tematikken kunne med fordel vært løftet høyt opp og frem både i det enkelte team på lærerutdannerinstitusjonene, hos lærerutdannerne i praksis og på samarbeidsarenaene for lærerutdannerne. Her finnes det selvsagt ingen fasit, og det finnes flere spørsmål enn svar. Det er flere spørsmål enn det er svar. Poenget er at lærerutdannerne på campus og i praksis vender tilbake til disse spørsmålene som sentrale og bevisstgjørende i sine møter, i sine planer, i praksis, i veiledning og i sin undervisning. Lærerutdannere er som folk flest i synet på sin egen rolle. Noen ser kun på sin jobb som undervisere som «leverer varen», uten særskilt vekt på for eksempel personlig kontakt og kjennskap til den enkelte students erfaringer og holdninger. Andre lærerutdannere synes det er spennende å følge studentenes prosesser, både den personlige og faglige utvikling. Ett av de store spørsmål blir: Er det slik at det er opp til den enkelte lærerutdanner å ta slike valg ut ifra sin personlige stil? Skal den enkelte studentens mulighet til å utvikle en relasjonskompetanse være basert på tilfeldigheter? Dette er komplekse spørsmål, men det er likevel avgjørende at vi nå tar en debatt omkring lærerutdanningens innhold, lærerutdannerens rolle og hvilke felles krav og plikter som ligger i det å være lærerutdanner.

I november 2012 ferdigstilte Utdanningsforbundet lærerprofesjonens etiske plattform, og høsten 2016 ble det utarbeidet en ny strategiplan for profesjonsetikken. Her blir det anvendt begreper som skal synliggjøre verdigrunnlaget til lærerprofesjonen: «Allmenn grenseløs godhet», «Å ville godt, å kunne godt», «Å ivareta både individ og gruppe» og «Å virke for dem det gjelder der det gleder». Og den enkelte lærers etiske ansvar i de direkte møtene med barn, foreldre og kollegaer blir understreket som sentrale deler av lærerprofesjonens ansvar. Men da Høgskolen i

Østfold leverte sin følgeforskningsrapport knyttet til implementeringen av lærerprofesjonens etiske plattform (Alfdal, 2015), var ett av funnene at det både i lærerpraksis og i lærerutdanningene opplevdes for informantene å være en utfordring å knytte praksis og etiske problemstillinger sammen i en hektisk hverdag. Det ble lett prioritert bort til fordel for andre krav i lærerutdanningen. Og igjen blir spørsmål knyttet til den enkelte lærerutdanningsinstitusjons og lærerutdannens valg og fravalg sentralt.

En lærerstudent kan godt få en A på en oppgave i pedagogikk uten at han eller hun er egnet som lærer. Når vi for eksempel hører studenten omtale elever eller foreldre med stigmatiserende definisjoner og lar det passere fordi det kan bli for ubehagelig, eller fordi vi ikke tenker at det er vår jobb eller at vi har så mye å gjøre at det «forsvinner» i alt det andre – ja da har relasjonskompetanseutviklingen til lærerstudentene dårlige kår. Da trengs det lærerutdannere som våger å gå tett på både holdninger og handlinger. Som lærerutdanner kan en ikke se overse holdninger som fører til handlinger som ikke lar seg forene med lærerrollen. Når relasjonskompetanse handler om evne til å se enkeltbarn og -ungdom, avstemme egne følelser, være en varm leder og ta ansvar for relasjonenes kvalitet (Holm, 2010; Juul & Jensen, 2002; Noddings, 2013) kan vi ikke overse likegyldighet eller andre handlinger som bygger på holdninger som ikke er forenlig med skolens grunnleggende verdier. Så selv om det ikke finnes vektallskurs i «smil og glimt i øyet», så kan lærerutdanneren på campus og i praksis understreke betydningen av evnen til å se den enkelte elev. De kan helt konkret heie studentene frem når de ser hvordan de på en god måte møter enkeltelever og har varme og gode refleksjoner omkring egen rolle. De kan være tydelige ledere i seminargruppene, utfordre negative holdninger og fremheve de positive.

Kristoffer møtte en lærer som så bak alt det han ikke mestret. Læreren hans var en tydelig og varm voksen som ga Kristoffer en opplevelse av å være likt. Han hadde en relasjonskompetanse som viste seg i konkrete handlinger i møte med en atferd som ofte utfordret. Læreren fagkompetanse står ikke i veien for læreren relasjonskompetanse, tvert imot. Det er to kompetanseområder som

utfyller hverandre, som kan spille på lag, som kan støtte opp om hverandre slik at vi får lærere i norsk skole som evner å se og møte den enkelte elevs behov, følelser og faglige potensial. Hvis dette skal bli en realitet, må også lærerutdannere våge å utfordre egne holdninger og handlinger i forhold til egen rolle og i alle møtene med studentene.

LITTERATUR

- ALFDAL, H., JOHANNESSEN, N., SCHETNE, E., ANKER, T., AFDAL, G. (2015). Etik i profesjonell praksis: Et følgeforskningsprosjekt knyttet til Utdanningsforbundets implementering av lærerplattformens etiske plattform (Vol. 5). Halden: Høgskolen i Østfold.
- HOLM, I.S. (2010). *Anerkendelse i ledelse*: Hans Reitzels Forlag.
- JUUL, J., & JENSEN, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence fra lydlighed til ansvarlighed*. København: Apostrof.
- KUNNSKAPSLØFTET (2006). Kunnskapsdepartementet, Oslo.
- LEWIS, M. (RED.) (2003). *The development of self-consciousness*. Oxford: Oxford University Press.
- LÆRERLØFTET (2014): *På lag med kunnskapsskolen*. Kunnskapsdepartementet, Oslo. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf>
- NODDINGS, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*: Univ of California Press.
- NORDENBO, S. E., SØGAARD LARSEN, M., TIFTICKI, N., WENDT, R. E., & ØSTERGAARD, S. (2008). Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. *Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*.
- NOU:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo.
- RHODES, J., ROFFMAN, J., REDDY, R., FREDRIKSEN, K., & WAY, N. (2004). Changes in self-esteem during the middle school years: A latent growth curve study of individual and contextual influences. *Journal of School Psychology*, 42(3), 243-261.
- RUTTER, M. (2000). *Den livslange utvikling: Forandring og kontinuitet* (2. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- RYFF, C.D., & SINGER, B. (2001). *Emotion, social relationships, and health*. Oxford: Oxford University Press.
- SCHIBBYE, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- SPURKELAND, J. (2012). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- STORTINGSMELDING NR.11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet, Oslo.
- STORTINGSMELDING NR. 28 (2016): *Fag-fordypning og forståelse*. Kunnskapsdepartementet, Oslo.



Ingrid Lund er professor i spesialpedagogikk og arbeider i dag ved Universitetet i Agder. Hun har praksis fra skole og barne- og ungdomspsykiatrien. Hennes doktorgradsarbeid handlet om barn og unge som viser en innagerende atferd, og hun veileder og gir kurs innenfor dette emnet. Hun har utgitt flere bøker og artikler i forbindelse med ulike forsknings- og samarbeidsprosjekt innenfor atferd, læringsmiljø og ledelse.



DiDiAC-prosjektet:

Mikroblogging som støtte for klasseromssamtaler

■ AV KARI ANNE RØDNES OG INGVILL RASMUSSEN

Gode klassesamtaler er viktige for elevenes læring. Utfordringene er å sørge for at alle elevene deltar – samtidig som læreren kan ha en oversikt over hva som skjer i samtalene. Et forskningsprosjekt skal undersøke hvordan klassesamtaler i form av mikroblogging kan bidra til elevenes læring.

Når læreren stiller et faglig spørsmål i klassen og inviterer til samtale, hvor mange av elevene ønsker egentlig å svare – og hvor mange kommer til orde?

Forskning viser at i helklassesamtaler har læreren mye av taletiden, og at ganske få elever bidrar (Applebee, Langer, Nystrand, & Gamoran, 2003;



Illustrasjoner fra Samtavla.no/talkwall.net

Cazden, 2001; Clarke, Howley, Resnick & Rosé (2016); Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfen, & Bakkene, 2014). I gruppesamtaler kommer elevene lettere til orde, men for læreren er det vanskelig å få oversikt over hva som foregår i slike samtaler og støtte samtalene der det trengs (Lund & Rasmussen, 2008).

Det å få til samtaler der flest mulig elever deltar, og der faglig læring står i sentrum, er en utfordrende oppgave. Er det egentlig hensiktsmessig å bruke så mye tid på samtaler i klasserommet?

Læringssamtaler

Vi vet fra tidligere forskning at dialog er vesentlig for å lære (Littleton & Mercer, 2013). Blant annet vet vi at dialogisk pedagogikk stimulerer utvikling av elevenes evne til kritisk tenkning, kollektiv

FAKTA:

DiDiAC

DiDiAC står for «Digitalised Dialogues Across the Curriculum» og er et samarbeid mellom forskere ved Universitetet i Oslo og Universitetet i Cambridge, fire skoler i Oslo og Akershus, og to skoler i Cambridge. Prosjektet er tuftet på dialogisk læringsteori og utforsker hvordan bruken av mikrobloggeringsverktøyet Samtavla kan bidra til å styrke læringssamtaler i klasserommet.

Forskere som er med i prosjektet:

- Ingvill Rasmussen (prosjektleder), Sten Ludvigsen, Ole Smørødal, Kari Anne Rødnes, Jo Inge Fløytlog og Jan Dolonen, Universitetet i Oslo.
- Paul Warwick og Louis Major, Universitetet i Cambridge

problemløsning, resonnering og leseforståelse (Howe & Abedin, 2013; Kuhn, 2015; Lawrence & Snow, 2011). Elevene vil kunne gå mer i dybden på et tema når de jobber og tenker sammen med

støtte av hverandre og læreren. Dette er altså sentrale forutsetninger for at elevene skal kunne gå i dybden i problemstillinger og kunnskapsområder (Meld. St. 28, NOU 2015:8).

Elever som går på skole i dag, har vanligvis en del erfaring i bruken av digitale verktøy. Likevel er ikke elevene alltid bevisst på hvordan verktøyene kan brukes til å lære – og vi vet at lærere ofte ikke har nok erfaring med pedagogikk som tar hensyn til, og videreutvikler, elevenes digitale kompetanse (Beauchamp & Kennewell, 2010).

Betydningen av samtaler som læringsredskap, og behovet for konstruktivt å integrere teknologi i læringsarbeidet, innebærer at det er viktig å utvikle kunnskap om hvordan lærere kan organisere læringsarbeidet slik at alle får delta i samtaler og at teknologi brukes som læringsstøtte.

Digitaliserte dialoger

Dette komplekse feltet er bakgrunnen for *DiDiAC-prosjektet*, som nå er i oppstartfasen. DiDiAC undersøker hvordan bruken av et mikrobloggeringsverktøy, *Samtavla* (Smørdal & Rasmussen), påvirker interaksjoner i klasserommet (se for eksempel Rasmussen & Hagen, 2015, Rasmussen, 2016).

Samtavla (www.samtavla.no) er et mikrobloggeringsverktøy utviklet av forskere ved Universitetet i Oslo. Verktøyet er enkelt, gratis på nett, og kan brukes på både telefon, nettbrett og pc. På

Samtavla kan en person, for eksempel en lærer, formulere et spørsmål eller en utfordring og invitere inn deltakere, elevene, som så kan poste korte meldinger på en delt «tavle». Meldingene på denne tavla kan så vises i klasserommet på et lerret eller på et smartboard.

Formålet med å ta i bruk slik teknologi er å stimulere til at alle elevene skal kunne bidra i samtaler, og at samtaler foregår på en måte som gjør at deltakerne utvikler forståelse for faglige tema.

DiDiAC-prosjektet vil bidra til å utvikle kunnskap som kan hjelpe oss til å forstå mer om hvordan elever lærer gjennom samtaler i digitaliserte omgivelser i flere fag (naturfag, samfunnsfag og norsk/engelsk).

Noen av spørsmålene som utforskes i prosjektet, er hvordan Samtavla kan bidra til å styrke elevens deltakelse i klasseromsinteraksjoner, samt til å utvikle elevens evne til å samarbeide og deres evne til å resonnerer og tenke kritisk, hvordan verktøyet kan bidra til å fremme nye former for klasseromsdialoger og hvordan Samtavla kan fungere som visualisering av elevens sam-tenkning («interthinking»).

I prosjektet samarbeider forskerne med lærere ved fire skoler i Norge og to i Storbritannia. Data vil bestå av observasjoner og videofilming av undervisningsøkter, intervjuer med lærere og elever, og en kartlegging av elevens ferdigheter innenfor



det å argumentere og resonnerer. Datainnsamlingen i prosjektet vil starte opp med foreløpige observasjoner i oktober 2016, mens hovedvekten av datainnhenting vil foregå i løpet av våren 2017.

Foreløpige funn

I forkant av prosjektet har Samtavla vært testet ut i flere klasserom, med løpende samtaler med elever og lærere om deres opplevelser av verktøyet. I tillegg er det gjennomført en pilotstudie, der en norsk klasse ble filmet i enkelte økter i norsk og samfunnsfag. Dataene indikerer så langt at teknologien er enkel å bruke, både for lærere og elever. Det ser ut til at teknologien oppmuntrer til ulike deltakelsesmønstre, og at det hjelper flere elever til å ytre seg enn det som er tilfelle i tradisjonelle helklassesamtaler. Videre ser vi at verktøyet bidrar til variasjon i hvordan undervisningen blir organisert. Når det gjelder det faglige innholdet i samtalene, ser vi gjennom loggene fra Samtavla at elevene bygger på hverandres innlegg. Videodataene viser at læreren aktivt tar utgangspunkt i elevenes digitale ytringer. På denne måten tar samtalene utgangspunkt i elevenes ytringer, og læreren oppmuntrer i slike samtaler også elevene til å utdype og forklare, og bidrar selv med faglige presiseringer og utdypninger. Samtidig ser vi at blogginnleggene gir læreren oversikt over hvem som bidrar og hvordan, og at dette kan tjene som

grunnlag for at læreren kan støtte og styrke elevene der de har behov for det.

LITTERATUR

- APPLEBEE, A., LANGER, J., NYSTRAND, M., & GAMORAN, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730.
- BEAUCHAMP, G., & KENNEWELL, S. (2010). Interactivity in the classroom and its impact on learning. *Computers & Education*, 54(3), 759-766.
- CAZDEN, C. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- CLARKE, S.N., HOWLEY, I., RESNICK, L.B., ROSÉ, C.P. (2016). Student agency to participate in dialogic science discussions. *Learning, Culture and Social Interaction*. Vol 10, 27-39.
- HOWE, C., & ABEDIN, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43, 325-356.
- KUHN, D. (2015). Thinking Together and Alone. *Educational Researcher*, 44(1), 46-53.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:8).
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2016): *Fag – Fordypning – Forståelse*. (Meld. St. 28, 2015–2016) En fornyelse av Kunnskapsløftet
- LAWRENCE, J.F., & SNOW, C. (2011). Oral Discourse and Reading. I: M.L. Kamil, P.D. Pearson, E. Birr Moje, & P.P. Afflerbach (red.), *Handbook of Reading Research* (Vol. IV, pp. 320-358). New York: Routledge.
- LITTLETON, K., & MERCER, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. New York: Routledge.
- LUND, A., & RASMUSSEN, I. (2008). The right tool for the wrong task? Match and mismatch between first and second stimulus in double stimulation. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning (ijCSCL)*, 3(4), 25-51.
- RASMUSSEN, I., GILJE, Ø., FERGUSON, L.E., INGULFSEN, L., & BAKKENE, H. (2014). *Kildearbeid, ideologier og oppgaveforståelse i historie. En casestudie i prosjektet ARK&APP, samfunnsfag, videregående* (ISBN: 978-82-569-7011-7). Universitetet i Oslo. <<http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/publikasjoner/ideologi.html>>



Illustrasjoner fra Samtavla.no/talkwall.net



Ingvill Rasmussen er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo. Hennes forskning handler om hvordan ny teknologi endrer vilkårene for læring og undervisning. Hun underviser i pedagogisk psykologi og i kvalitativ metode med fokus på samtaleanalyse. Rasmussen har tidligere arbeidet i pedagogisk-psykologisk tjeneste.



Kari Anne Rødnes er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hennes forskning dreier seg primært om elevers norskfaglige arbeid. Hun underviser i norskdidaktikk i lektorprogrammet ved UiO, og har tidligere vært norsk lærer i videregående skole.

Internasjonale uker i skolen

Ekstotiske happenings eller inkluderende praksiser?

■ AV JOKE DEWILDE, OLE KOLBJØRN KJØRVEN, ANNE SKARET OG THOR-ANDRÉ SKREFSRUD

Mange skoler arrangerer «internasjonal uke» eller «internasjonal dag» for å feire det kulturelle mangfoldet med mat, dans, sang og folkedrakter. Mens elever, lærere og foreldre er begeistret over internasjonale uker, er forskningslitteraturen skeptisk og mener slike tiltak kan forsterke skillelinjer blant elevene. Et forskningsprosjekt har sett på hvilke oppfatninger som fins rundt slike arrangement.

Internasjonale uker blir ofte organisert i forbindelse med FN-dagen 24. oktober. Skoler over hele verden markerer FNs globale innsats ved å sette internasjonal solidaritet på dagsordenen. I Norge finner vi skoler som knytter sin internasjonale uke til nettopp denne globale dagsordenen, mens andre benytter anledningen til å sette søkelyset på det kulturelle elevmangfoldet ved egen skole.

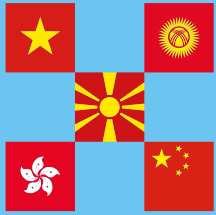
Utgangspunktet for vår studie er en grunnskoles internasjonale uke som har en mindre tydelig forbindelse til FN, men som fokuserer på det kulturelle mangfoldet ved skolen. Karakteristisk for slike internasjonale uke-arrangement er at mange aktører er involvert: elever, ansatte, foreldre og lokalsamfunnet. Uka ender typisk opp i en festival og utstilling med plakater som tematiserer ulike land, samt med servering av matretter og

framvisning av tradisjonelle drakter og andre kulturelle artefakter fra land i verden som elevene har ulike tilknytninger til.

Det som formidles utad, slik som i lokalaviser eller på skolars nettsider, er at dette er et populært og vellykket arrangement: Internasjonale uker synliggjør det kulturelle mangfoldet og skaper inkluderende fellesskap. Skolene rapporterer også om at internasjonale uker og dager bidrar til å bygge bro mellom elevene, foreldrene og skolen, på tvers av ulike språklige og kulturelle bakgrunn. Ved mange skoler har dette derfor blitt en årlig tradisjon.

Kritikk fra forskningslitteraturen

Det positive inntrykket fra skolene står imidlertid i skarp kontrast til forskningslitteraturen på





området, som i stor grad gir en negativ vurdering av slike arrangement. Ofte omtales internasjonale uker som «festivalisering» og kritiseres for å bidra til «etnifisering» av kulturelt mangfold (Øzerk, 2008, s. 223). Det vil si at denne typen arrangement forstås som et uttrykk for at det kulturelle mangfoldet ikke er en del av den daglige virksomheten i skolen, men at det kun løftes fram i den ene uka. Slik hevdes det at internasjonale uker i stedet bidrar til å forsterke etniske skillelinjer og skillet mellom majoritetskultur og minoritetskultur, og på den måten står i fare for å etablere en «oss og dem»-tenkning, stikk i strid med intensjonen. Denne kritikken uttrykkes av blant andre Diane Hoffmann (1996, s. 546), som i en amerikansk kontekst omtaler slike skolearrangement som «hallway multiculturalism». Når det flerkulturelle mangfoldet kun står på utstilling i skolens korridorer, kan det ikke skapes reelle inkluderende fellesskap, selv om skolene påstår det, hevder Hoffmann. Hun slår derfor fast at slike arrangement er selve kroneksemplet på «that we really do not know how to 'do multiculturalism' in schools» (Hoffmann, 1996, s. 565).

Den kritiske forskningen har imidlertid i liten grad interessert seg for deltakernes syn på og oppfatninger av det som utspiller seg i internasjonale uker. I vår studie ønsket vi derfor å legge deltakerperspektivet under lupen for slik å komme under overflaten på det som fra forskningsperspektivet til nå er blitt ansett for å være en «eksotisk happening». Vi spurte: Hva betyr internasjonal uke for elever, lærere, skoleledere og foreldre?

Om vår studie

Som en del av en større kvalitativ studie av flerkulturelle fellesarrangement i skolen studerte vi hvordan en skole med flerkulturell profil arrangerer en internasjonal uke.¹ Skolen har rundt 400 elever, og en betydelig andel av disse elevene er flerspråklige. Det finnes en lang tradisjon ved skolen med å

feire internasjonal uke. Skolen setter ikke primært fokus på FN, men bruker FN-dagen for å markere kulturelt mangfold på egen skole.

I første del av studien observerte vi aktiviteter gjennom hele uka og innhentet blant annet feltnotater av ulike workshops som for eksempel samisk trådfletting og zumba-dansning. Andre aktiviteter var høytlesing av somaliske eventyr, papirbretting, foredrag om Polen og Romania, line dance og sjakk. Vi gjorde også intervjuer med skoleledelsen, lærergruppa som utgjør arrangementskomiteen, samt et utvalg foreldre og elever på 6. trinn. Analysene i denne artikkelen baserer seg i hovedsak på intervjuer med deltakerne, der vi stilte spørsmål som skulle få frem elevenes, lærernes, skoleledernes og foreldrenes erfaringer og opplevelser av internasjonal uke.²

Sentrale funn i studien

Anerkjenner tradisjoner

For skolen som vi studerte, er det viktig å bruke den internasjonale uka til å løfte fram og fokusere på elever ved skolen som har minoritetsbakgrunn. I intervjuet med skolens ledelse forklarer rektor at arrangementet bygger på de nasjonalitetene, språkene og minoritetskulturene som til enhver tid er representert på skolen. Målet er slik å bekrefte og anerkjenne elevene med minoritetsbakgrunn og gjøre dem stolte av sin opprinnelse. Rektor legger til at «det skal være en bekreftelse på identiteten til de barna som er våre elever. Og de er så fantastisk stolte, og foreldrene også, særlig mødrene». Mødrene i intervjuet bekrefter rektors påstand. En mor med burmesisk bakgrunn sier for eksempel at hun savner tradisjonene fra hjemlandet, og at arrangementet er en anledning til å vise fram disse for andre. Fra et minoritetsperspektiv har altså internasjonale ukers fokus på minoritetskulturer en verdi og representerer en etterlengtet mulighet til å opprettholde tradisjonene fra hjemlandet. Flere 6.-trinns elever uttrykker lignende synspunkter og



peker på den positive effekten slike uker ser ut til å ha for nyankomne barn ved skolen. En jente på 6. trinn med norsk språkbakgrunn uttrykker det slik:

Jeg syntes det var veldig bra for de elevene som er fra et annet land. Når de viser drakter og sånn, så er de helt annerledes på scenen og hopper rundt som gale, men når de er her [i den vanlige skolesettingen], så er de sånn skikkelig ... sånn ... og gjemmer seg bort og er skikkelig redd. Så det var gøy å se at de hoppet rundt og hadde det morsomt istedenfor, og snakka deres språk.

Minoritetsellevne og deres familier er følgelig viktige bidragsytere i arrangementet. De bidrar med aktiviteter, matretter og folkedrakter fra sine hjemland. Å feire minoritetskulturer med forskjellige kulturelle aktiviteter og bruk av artefakter er blitt kritisert i forskningslitteraturen, da dette kan fremme et statisk syn på kultur og hemme forståelser av kulturer som dynamiske prosesser, noe som er i stadig endring. Vårt materiale viser imidlertid at deltakerne reflekterer mer omkring kultur og kulturell identitet enn det mangfoldsfeyringen ved første øyekast skulle tilsi. Ikke minst gjelder dette for lærerne, som i intervjuet trekker fram flere erfaringer fra tidligere arrangement som de reflekterer kritisk omkring, og slik viser at de stadig videreutvikler sin praksis og forståelse. Et eksempel på en slik erfaring var da elever med andre morsmål enn norsk på et arrangement i den internasjonale uka ble forventet å skulle opptre foran foreldre og medelever ved å snakke på det som lærerne definerte som deres morsmål. Noen av elevene trakk seg med den begrunnelsen at de ikke identifiserte seg med språket de var blitt tildelt, da de anså det for å være foreldrenes språk. Lærerne uttrykker i intervjuet at slike erfaringer gir dem innsikt i og forståelse for at lærere, elever og foreldre kan ha ulike oppfatninger av hvilke kulturer og språk elevene identifiserer seg med.

Kultur som artefakt

Skolen som vi studerte, avslutter den internasjonale uka med en festival med boder som representerer ulike land gjennom mat, folkedrakter og plakater. Forskningslitteraturen uttrykker skepsis til å framstille kultur gjennom artefakter som matretter, danser og folkedrakter fordi dette kan bidra til å fremme et statisk syn på kultur. Når vi utfordrer skoleledelsen på dette, sier de at de er klar over at artefaktene representerer en forenklet framstilling av kultur og kulturell identitet, men de framhever at nettopp det å benytte artefakter gjør den internasjonale uka til et lavterskelarrangement: For selv om man ikke kan godt norsk, som jo er tilfelle for de nyankomne elevene og for flere foreldre i foreldregruppa, så kan man likevel bidra med folkedrakter, dans og matretter fra opprinnelseslandet og på denne måten kommunisere med skolefelleskapet og vise hvem man er. Dessuten peker flere av foreldrene på hvordan nettopp artefaktene i arrangementet, og da særlig maten, bidrar til å skape møtesteder mellom mennesker som ellers ikke ville ha møttes og snakket sammen. Elevene trekker også fram maten og kommenterer at «det morsomste er å smake på mat fra andre land» og «maten gjør alt mye bedre». FAU-lederen sier at maten har en viktig funksjon når det gjelder å etablere interkulturelle møter, og følgelig, at mat er mer enn mat. Hun formulerer det slik: «Det er alltid hyggelig å smake på andres mattyper og sånn, men det er på en måte litt underordnet det store bildet.» I tillegg kan det å spise sammen sies å ha en samlende funksjon og å bidra til å bygge et fellesskap der alle deltakerne spiller en viktig rolle, ikke minst de med minoritetsbakgrunn, som kanskje for første gang inntar en vertskapsrolle i et nytt land. Mat ser derfor ut til å ha flere betydninger for deltakerne i arrangementet, som går langt utover kulturell essensialisme.



Majoritetskulturen må være representert

Et annet funn i studien var at de ulike erfaringene som deltakerne gjør seg med arrangementet, fører til at den internasjonale uka ved skolen er i stadig endring. Et eksempel på det gjelder spørsmålet om hvilken plass majoritetskulturen skal ha i arrangementet. De første årene glemte skolen å løfte fram tradisjonelle norske skikker og tradisjoner, noe forskningslitteraturen har vært kritisk til. I en studie av vietnamesiske barn i norske barnehager peker Tove Skoug (1989) på hvor uheldig det er at man i ulike arrangement overser majoritetskulturen fordi man da implisitt kommuniserer at majoritetskulturen, i motsetning til minoritetskulturene, er det naturlige og det normale, og det som ikke behøver å tematiseres spesielt ved slike anledninger. I den internasjonale uka ved skolen som vi studerte, begynte foreldre og elever å etterspørre majoritetskulturen. Slik ble det klart for alle at det som blir oppfattet som det tradisjonelt norske, også måtte løftes fram. Samtidig rapporterer lærerne at det kan være vanskelig å få foreldre med majoritetsbakgrunn til å bidra aktivt, og at mange av dem inntar en tilskuerverolle under arrangementet i stedet for å se på seg selv som bidragsytere. Å engasjere også denne delen av foreldregruppa er derfor et satsningsområde for arrangementskomiteen.

Høyt refleksjonsnivå blant deltakerne

Som nevnt tidligere, er forskningslitteraturen kritisk til å vektlegge mangfold gjennom spesielle arrangementet som ikke er del av skolens ordinære virksomhet. Intervjumaterialet viser en noe ambivalent forståelse av dette blant deltakerne. På den ene siden beskriver flere hvordan den internasjonale uka nettopp skiller seg ut fra den øvrige virksomheten gjennom året. På den andre siden rapporterer deltakerne hvordan den internasjonale uka på ulike måter også har betydning for resten av skoleåret. En av lærerne sier at internasjonal

uke for henne handler om «å bli minnet på hva vi burde gjøre hele tiden. Og jeg trenger å bli minnet på det hvert år gjennom internasjonal uke, og jeg vet at det varer litt lenger for hvert år. Så det gjelder å ha internasjonal uke flere ganger.» Lærerne uttrykker at disse erfaringene har gitt dem viktig innsikt og bidratt til at de har videreutviklet egen praksis, både generelt og når det gjelder den internasjonale uka spesielt. Disse nye innsiktene ser ut til å bli drevet av kontinuerlig kritisk refleksjon blant personalet. Samlet viste intervjuene et høyere refleksjonsnivå blant de ulike deltakerne enn hva den tidligere forskningen tilskriver slike arrangement.

Grenser og grenseåpninger

Vår studie viser hvordan skolens praksis med internasjonale uker har et innebygd paradoks. Ved å vektlegge kulturelle forskjeller mellom mennesker og tydeliggjøre hva som er annerledes, typisk og særegent i ulike kulturer, kan man hevde at de kulturelle grensene blir forsterket. Utvalgte kulturelle elementer løftes fram i fellesskapet og brukes til å markere ulikheter. Slik sett kjenner vi igjen kritikken fra forskningslitteraturen: Internasjonale uker kan ved første øyekast se ut som eksotiske bidrag til å synliggjøre en påtatt mangfoldskultur ved skolen, og slik står de også i fare for å gjøre de fremmede enda mer fremmed.

Men mens internasjonale uker har blitt kritisert for å være isolerte enkelthendelser, var det ingenting ved denne skolen som tydet på at det kulturelle mangfoldet var fraværende i den ordinære skolehverdagen. Snarere tvert imot. Mangfoldet var integrert i skolens tenkning, og gjennomføringen av internasjonal uke var en bevisst måte å rette oppmerksomheten mot det som nettopp karakteriserer skolens profil, på, nemlig det flerkulturelle elevgrunnlaget. Og gjennom den internasjonale uka ble det flerkulturelle fokuset ytterligere forsterket. Arrangementet så dermed



ut til å skape en møteplass der det kulturelle mangfoldet kom til uttrykk. Analysene våre tyder på at skolen i særlig grad lyktes med å få foreldrene fra de minoritetsspråklige familiene på banen på en måte de ikke så godt får til ellers i skoleåret, gjennom engasjement, initiativ og deltakelse.

Den utbredte praksisen med internasjonale uker tyder på at skolene ser på dette arrangementet som viktig, til tross for de innebygde paradoksene. Derfor er det også behov for mer forskning på internasjonale uker og tilsvarende arrangement og på hvilket potensial de har for en inkluderende pedagogisk praksis. Vi trenger mer kunnskap om hvordan elever, lærere og foreldre forhandler kultur, språk og religion i slike arrangement, hvilken betydning internasjonale uker har for kontakten mellom skolen og lokalsamfunnet, og hvilke andre muligheter og begrensninger slike arrangement skaper. Studien som vi har presentert i denne artikkelen, er et bidrag til dette.

NOTER

- 1 I en ny fase av studien blir fokus satt på selve festivalen i slutten av den internasjonale uka, der særlig bruk av artefakter og artefaktenes betydning for deltakerne blir lagt under lupen. Mer informasjon om prosjektet finnes på følgende nettside: www.hihm.no/ius
- 2 Det er så langt skrevet én forskningsartikkel fra studien, med tittelen «International week in Norwegian school. A qualitative study of the participant perspective» (Dewilde, Kjørven, Skaret & Skrefsrud, i trykk, 2017).

LITTERATUR

DEWILDE, J., KJØRVEN, O.K., SKARET, A., & SKREFSRUD, T.-A. (i trykk, 2017). International week in Norwegian school. A qualitative study of the participant perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
HOFFMAN, D.M. (1996). Culture and Self in Multicultural Education: Reflections on Discourse, Text, and Practice. *American Educational Research Journal*, 33(3), 545–569.
SKOUG, T. (1989). *To-kulturelt arbeide i barnehagen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
ØZERK, K. (2008). Interkulturell dannelse i en flerkulturell skole: Dens vilkår, forutsetninger og funksjoner. I: P. Arneberg & L.G. Briseid (red.), *Fag og dannelse: Mellom individ og fellesskap* (s. 209–228). Bergen: Fagbokforlaget.



Joke Dewilde er postdoktor ved Institutt for skoleforskning og lærerutdanning ved Universitetet i Oslo. Hun har også en bistilling som førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Hun forsker og underviser innenfor flerspråklighet i utdanning og har spesielt arbeidet med problemstillinger knyttet til tospråklige lærere og nyankomne ungdommer som flerspråklige skrivere.



Ole Kolbjørn Kjørven er førsteamanuensis i RLE ved Høgskolen i Innlandet. Han underviser på både barnehage- og lærerutdanningen. Kjørvens forskning har vært orientert mot lærere og da RLE-læreres resepsjon av religiøse tekster.



Anne Skaret er førsteamanuensis i nordisk litteratur ved Høgskolen i Innlandet, hvor hun underviser og forsker i litterære emner. For tida dreier Skarets forskning seg om litteraturformidling i skolen og barnelitteratur og intermedialitet.



Thor-André Skrefsrud er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Han er også studieleder for masterstudiet i tilpasset opplæring. Skrefsruds undervisning og forskning dreier seg om flerkulturelle perspektiver i skole og lærerutdanning.



Hvordan få en lærer til å fly?

Om lærerstyring og elevsentrering
i IKT-basert undervisning

■ AV ØYSTEIN IMSEN

Nitti femteklassinger og lærere er inne i dataspillet Minecraft i to hele uker. Fag, timeplaner og klasser er oppløst og satt sammen på nytt. Elever graver etter gull i stedet for å gjøre det de skal. Griser er på avveie. Lærere svever rundt på skjermene. Kan dette være ordentlig skole? Har lærerne mistet styringen over elevenes læring?

Metaforen «Hvordan få en lærer til å fly» springer ut av Digitalpedagogenes utprøving av dataspillet Minecraft ved Skjetten skole høsten 2016, et prosjekt finansiert av de regionale forskningsfondene. Uttrykket er hentet fra en samtale mellom to elever, hvor den ene bemerker at en mann nettopp fløy forbi på skjermen i stor fart – hvorpå den andre svarer at dette må ha vært en lærer. For dem som ikke er kjent med teknologien, kan dette

virke underlig, men kort forklart er både lærere og elever deltakere i spillet, der læreren har en del virkemidler for å styre og kontrollere elever underveis; som å fryse, flytte på dem og overvåke dem fra luften.

Minecraft er et dataspill, men selve spillet er endret for skolebruk. «Education edition» er i grunnen en gigantisk simulator hvor alt er byggeklosser i ulike former og farger. Spillet er et

Hundre meter over bakken svever en lærer i løse lufta – som en digital avatar i en virtuell, tredimensjonal verden.



Læreren ønsker velkommen til en ny dag i Minecraft. Nitti lærere og elever ved Skjetten skole, tre klasser i samme rom i to uker.

Praktiske erfaringer

I dette prosjektet skulle vi utvikle noe nytt, ikke beskrive noe som allerede var. Prosjektets design handlet derfor om å lage gode forutsetninger for at skolens lærere kunne sentrere metoden rundt elevene, og samtidig tilpasse organiseringen underveis. Det ble samlet inn både kvalitative og kvantitative data. Bortsett fra elevenes begeistring for å spille dataspill på skolen, var det ikke mulig å måle seg fram til de erfaringene vi gjorde. En viktig erfaring var ikke bare det vi observerte blant elevene men hvordan lærerne taklet utprøving av nye undervisningsmetoder.

Det var vanskelig å få elevene ut i friminutt mens prosjektet pågikk. Samtidig ble relasjonen mellom lærere og elever annerledes når læreren bevegde seg inn i det som elevene regnet som sitt domene. Den digitale kulturen som barn omgir seg med i det daglige, ble med ett synlig for alle, på godt og vondt.

Elevene opplevde mye sammen i løpet av to uker prosjektarbeid. De som ikke var klassekamerater og ikke var sammen til daglig, hadde plutselig mye å snakke sammen om. Lærerne beskrev utprøvingen som en slags digital leirskole, hvor de i ettertid hadde felles opplevelser og referanser de kunne bruke i undervisningen. Et godt eksempel på dette var prosjektets første dag, hvor samfunnsfaglæreren

populærkulturelt fenomen som fenger generasjonen som tilbringer mer tid foran YouTube enn TV, og er det første dataspillet som er like populært blant både jenter og gutter.

Hensikten med utprøvingen var å utvikle en ny prosjektmetode som kunne kombinere elementer fra andre kjente tverrfaglige metoder, som prosjektarbeid, problembasert læring og storyline. I tillegg hadde prosjektet et skråblikk på elever med diagnoser som ADHD og epilepsi, og hvordan de mestret arbeidsformen og teknologien. Prosjektet resulterte i interessante erfaringer, særlig når det gjelder elevstyring og lærerstyring.

hadde planlagt en tematisk fagsløyfe under gruppeoppgaven «bygg et hjem på gruppas område ved hjelp av ressursene dere har tilgjengelig». Lærerne hadde designet gruppenes områder for at det skulle bli konflikt om ressurser. Etter kort tid begynte elevene å krangle om hvem som hadde rettigheter på ulike grenseområder, som igjen førte til at elevene på egen hånd laget lover for hvordan man skulle oppføre seg i Minecraft. Læreren kunne dermed hoppe over første kapittel i samfunnsfagboka, som handlet om samfunn, lover og regler.

Didaktisk gull for lærerne

Den viktigste erfaringen fra utprøvingen handler om hvordan teknologien gir læreren nye muligheter for styring og kontroll, og hvordan dette lar seg koble med en ny, elevsentrert prosjektmetode.

Lærerne i Skedsmo kommune hadde liten erfaring med større tverrfaglige prosjekter, men på Skjetten var det viktigste på plass; en god teamstruktur, en engasjert rektor og en nysgjerrig holdning til digital teknologi. Underveis måtte lærerne gjøre flere didaktiske valg, som for det meste handlet om hvor mye de skulle styre elevenes bevegelser i spillet. Lærerne hadde inne i spillet verktøy for å kontrollere elever, tildele oppgaver og endre det virtuelle landskapet. Selv om spillmekanismen i Minecraft var skrudd av og erstattet av lærernes egne påfunn, var det noen rester av det opprinnelige spillet som var igjen og som forårsaket problemer underveis. En vanlig utfordring ved bruk av spill i skolen er at mål og belønning i spillene leder elevene bort fra mål og belønning i undervisningen.

Hvordan fant vi didaktisk gull til den nye prosjektmetoden? Underveis måtte lærerne rette opp feil og mangler i organisering og i fagsløyfer. I ettertid ble løsningene evaluert og vurdert som en naturlig komponent i en ny prosjektmetode. Et eksempel på dette handlet tilfeldigvis også om gull. Tre dager ut i prosjektet var lærerne misfornøyd med at gruppene ikke så ut til å jobbe med det de skulle. I stedet gravde elevene etter gull og diamanter, som er en viktig del av det opprinnelige Minecraftspillet. Blant elevene hadde det blitt status å lage seg våpen og rustning av edle metaller, og dette forstyrret fagsløyfene og trakk dem ut i tid. Da lærerne introduserte husdyr som et ledd

FAKTA:

Prosjektet *Kognitiv trening med Minecraft* ble gjennomført i september 2016 og endte med to rapporter og et rammeverk for en ny prosjektarbeidsmetode. Prosjektet var finansiert med midler fra regionale forskningsfond, Fondsregion Hovedstaden. Digitalpedagogene viderefører arbeidet fra dette prosjektet med «Minecraft Cup», en konferanse for elever og lærere ved Teknisk Museum i Oslo, mai 2017.

i en fagsløyfe i mat og helse, skjedde det samme. Elevene ble mer opptatt av å ri rundt på hester og vise seg fram, enn å få grisene inn i fjøset.

Lærerne var usikre på hva de skulle gjøre for å løse problemet med gullgraving og hesteridning. Skulle de være strengere med elevene som gjorde det, og straffe dem? I dette tilfellet ble løsningen å koble inn et element fra PBL-metoden, «interdependency» eller «gjensidig avhengighet». Ved å endre gruppeorganiseringen og gi elevene ulike roller i forhold til hverandre, ble det lettere for gruppa å delegere oppgaver. Én tok ansvar for byggeplanene, én handlet med de andre gruppene, en annen var alltid til stede på byggeplassen – og bare den fjerde hadde lov til å grave etter metaller, som måtte være uedle for å møte gruppas behov for nye redskaper. Når hver gruppe hadde kjøpmann, arkitekt, bygningsarbeider og smed – ble problemet løst uten overvåkning, kontroll og straff.

Den flyvende læreren møter samme type utfordring som Ikaros, som fløy for høyt, svidde vingene på sola og falt i vannet. På samme vis må den flyvende læreren i Minecraft passe på at elevene ikke kontrolleres for mye. Om elevene til stadighet blir frosset og flyttet på, kan det igjen gå ut over gruppedynamikk og motivasjon. En lærer som bygger sammen med elevene inne i spillet og graver ganger under jorda, har i grunnen mye mer kontroll enn læreren høyt oppe i himmelen.

Tverrfaglig metode krever samarbeid mellom lærere. En lærer som har flere fag med de samme elevene, kan naturligvis koble fagene og samarbeide med seg selv. Samarbeid mellom lærere på tvers av flere fag krever en god teamstruktur. Lærerne må også være enige om at de skal jobbe tverrfaglig. De fleste prosjekter kommer i stand når en lærer får en idé, og det er ikke uvanlig at denne lærerens

fag definerer prosjektet. Hvor mye plass et fag får, kommer an på faglærerens kreativitet og innsats. Det er derfor nødvendig at ledelsen passer på at alle lærere deltar i tverrfaglige prosjekter, slik at ingen skyver arbeidsbyrden over på kolleger. Når tverrfaglig metode og organisering på team fungerer, kan teamet selv frigjøre lærerressurser, som kan brukes til vurdering og videre planlegging.

Når verdenen i Minecraft bygges, må læreren være oppfinnsom og ha en overordnet plan for prosjektet. Lærers design og tilpasning av gruppeområdene setter rammene for hva elevene kan gjøre sammen. Hele verdenen bygges automatisk, men læreren har enkle verktøy for å slette og tilføye store mengder byggeblokker. Det er derfor viktig at læreren har kjennskap til byggeverktøyet og vet hva det kan brukes til. Læreren trenger ikke å gjøre jobben selv, men kan få hjelp fra kolleger og elever. Det er fornuftig å la elevene medvirke i planleggingsfasen, med mindre læreren ønsker å overraske elevene med hendelser som brann, naturkatastrofer, monsterinvasjoner eller lignende.

Didaktiske begrunnelser

Den generelle didaktikken kretser rundt spørsmålene «hva», «hvorfor» og «hvordan». I et tradisjonelt didaktisk perspektiv betraktes data-spill ofte som et verktøy som læreren tilpasser og manipulerer etter behov som enhver annen «metode». Lærere er ulike mennesker med ulike elever, skolebygninger, kolleger og ulik tilgang på teknologi – derfor gjør de ikke de samme didaktiske valgene. I tillegg til dette er det andre forhold utenfor klasserommet som påvirker lærers valg. Selv om en lærer ønsker å fly i Minecraft med sine elever, er det ikke nok med PC-er, servere og vel-fungerende trådløst nett. Før vi kan lette, må vi vite *hvorfor* valg av metode og verktøy er riktig for våre elever. Læreren må ikke bare begynne dette for seg selv og sin egen sjelefred, men må også klargjøre hensikt og mål for elever, foreldre, kolleger, ledelse, IKT-ansvarlige, journalister og kommunepolitikere. Når den politiske styringen av skolen er sterk, er «hvorfor» kanskje det vanskeligste spørreordet i didaktikken. Hvem tør bryte med vanlig praksis og utnytte handlingsrommet i læreplanen? Det er kanskje ikke så rart at de fleste velger å følge læreboka.



Når begynner det tjuelførste århundret i skolen?

Bruk av digitale redskaper i skolen vekker både begeistring og skepsis. De som jobber for digitalisering av utdanningen, er oppgitt over et lærerkorps som, med unntak av enkelte ambasadører, framstår som digitale pessimister. Hva skyldes denne skepsisen? Norske lærere har, i motsetning til de fleste kolleger i utlandet, mye erfaring med digitale satsinger – som ofte er blitt solgt inn med både løfter og visjoner, og med sterkt kommunalt styrte utviklingsprosjekter. Ofte har den nødvendige respekten og forståelsen for profesjonen manglet. Skoleutvikling er blitt rørt sammen med leverandørenes salgsargumenter. Enheter og programvare har vært prioritert foran lærers behov og kreative metodeutvikling.

I forordet til tidenes største forskningsprosjekt på dette feltet, «Students Computers and Learning» hevder OECDs skolegeneral Andreas Schleicher det samme, og legger til en interessant tanke:

[...] we have not yet become good enough at the kind of pedagogies that make the most of technology; that adding 21st-century technologies to 20th-century teaching practices will just dilute the effectiveness of teaching..» (OECD, 2015 s. 5)¹

Schleichers påstand er et godt utgangspunkt for en konstruktiv debatt om digitalisering av skolen, om

På markedsplassen kan elevgruppene bytte til seg ressurser fra andre grupper. I bakeriutsalget til gruppe 16 selges brød og gresskar.



Solnedgang over torget og rådhuset, hvor lærerne holdt til. To elevområder skimtes til venstre i bildet.

vi ønsker det, men først må vi rydde litt i begrepene. Hva er «20th-century teaching practices», og hva menes med «21st century technologies»? Schleicher sikter her til den politiske trenden og paradigmat om «tjueførste århundrets ferdigheter», som igjen bygger på en historisk analyse om samfunnets kompetansebehov i ulike tidsepoker. Siden det tjueførste århundrets ferdigheter bygger på antakelser, framtidsvisjoner og ulike historiske kontekster, vil de også være normative. Alle er kvalifisert til å mene noe om hvordan framtida skal bli.

I Norge fikk vi en grundig utredning om det tjueførste århundrets ferdigheter med Ludvigsen-utvalgets første delrapport, som også er sentral i utvalgets anbefalinger. I det store og hele avviker ikke utvalget mye fra tilsvarende utredninger i andre land om næringslivets kompetansebehov i framtida. Samarbeid, selvregulering, kritisk tenkning, problemløsning og et demokratisk sinnelag er gjengangere i alle festtaler og utredninger om framtidens skole.²

Ludvigsen-utvalget undret seg over hvorfor dette skulle være noe nytt i norsk skole, siden ferdigheter for det tjueførste århundret i høyeste

grad er til stede i lærerplanens generelle del (L93). Dessverre gikk ikke utvalget videre med denne problemstillingen, de argumenterer stort sett for hvorfor samfunnet trenger mer av det tjueførste århundrets ferdigheter i framtida. En grundig analyse av hvorfor disse ferdighetene har en svak plass i skolen, til tross for at vi allerede har det i læreplanen, hadde vært av stor betydning.

Hva er så «20th century teaching practices»? Det er ikke lett å si, men vi kan gå ut ifra at Schleicher her mener tradisjonell, lærebokstyrt og frontalfremidlet undervisning. Antonymet til denne undervisningsformen er elevsentrerte metoder som prosjektarbeid, storyline og problembasert læring. Selv om disse metodene også var praksis fra 1980-tallet av, og obligatorisk med L97, tyder mye på at mange lærere følger den trygge veien med kateteret som sentrum.

Selv om Schleicher i forordet fra 2015 ser ut til å slå et slag for de elevsentrerte arbeidsformene, er det ikke slik at OECD er noen forkjemper for dette. En av konklusjonene etter fjorårets PISA-undersøkelse er at «inquiry-based teaching», slik som problembasert læring og prosjektmetoder, gir dårligere skår i naturfag enn lærerstyrt undervisning.³

Dette er et av de største problemene med måling av kunnskap – den tar utgangspunkt i at læringen er fullendt, avsluttet – og fri fra kontekster som relasjon, motivasjon og språk. PISA kan derfor være en bremsekloss for nye aktivitetsformer i skolen.

Prosjektarbeid i tilbakegang?

Perioden mellom L97 og LK06, som er emne- og prosjektarbeidets glansperiode, ble også preget av Clemets PISA-sjokk, kommunalisering og merarbeid for lærere. Prosjektarbeidsmetoden falt i unåde, til tross for at lærere var positive til mer åpne arbeidsformer. Mangelen på metodeopp-læring og gode læremidler var også en grunn til at lærere sluttet med prosjektarbeid. Læreboka hadde også den gang stor innflytelse på lærerens metodevalg og er i liten grad tverrfaglig orientert eller tilpasset elevsentrerte arbeidsformer.⁴ Mange lærere som opplevde prosjektarbeid i L97-tiden, sier i dag at dette var noe vi prøvde, uten hell.

En utbredt forestilling er at lærerstyrt og elevsentrert undervisning er pedagogisk retorikk i svart og hvitt på teoriplanet, men at det ene ikke utelukker det andre i praksis. Lærere som styrer elevene gjennom mål og lærebok, hevder ofte at elevene har frihet til å nå sine mål som de vil, og at dette er elevsentrering. Det vil naturligvis alltid være varianter av lærerstyrt metode som er mer elevsentrert, og omvendt. Storyline er i utgangspunktet en lærerstyrt metode, selv om elevene ikke opplever det slik. Dette er et viktig poeng. Arbeidsformene i skolen kan oppleves som frie, uten at de nødvendigvis er det. Videre: Er målene bestemt av noen andre enn eleven, er det vanskelig å si at undervisningen er elevsentrert.

Vi har erfart at organisering av åpne arbeidsformer kan styre elevene like mye som læringsmål skrevet på en tavle. Det er derimot ikke mulig å styre elevene i retning av det tjuelførste århundrets ferdigheter, hverken praktisk eller semantisk. Læreren kan ikke «selvregulere» en elev, elevene kan ikke samarbeide alene, problemer kan ikke løses med fasit, kritisk tenkning skjer ikke på kommando – og kreativitet følger ingen standardoppskrifter. En lærer som ønsker at elevene skal øve på disse ferdighetene, bør unngå å ta for sterk kontroll over elevenes læring.

Den flyvende læreren skaper universet som

elevene boltrer seg i, og kan kontrollere mer enn noensinne. Ny teknologi gir læreren superkrefter som klasseleder. Samtidig er det bare lærerens didaktiske og profesjonsetiske forståelse som kan hindre at superkreftene kommer i veien for elevenes læring. Da elevene skulle komme med forslag til hva lærerne kunne ha gjort annerledes i prosjektet, ble det også tydelig at elevene selv var skeptiske til den flyvende kontrollørlæreren. En elev formulerte det slik:

De kunne fly, de hadde veldig mye ting, de kunne fryse oss, og de kunne telepotere [sic] oss, og de var gudene våres.

Ett av mange problemer med lærerstyrt undervisning er at den ikke direkte lar seg koble med elevsentrert teknologi, som fort kan gi elevene uønskede friheter og adspredelser. Når både forskningen og lærernes erfaringer tilsier at digitale verktøy og tjenester er forstyrrende elementer i det lærerstyrte klasserommet, kan lærere i framtida velge å skru av internett eller la være å ta teknologien i bruk. Om vi ønsker å ta i bruk det digitale i klasserommet, er det derfor nødvendig å revitalisere de elevsentrerte arbeidsformene og videreutvikle dem. Da er det viktig å passe på at de voksnes behov for styring og kontroll ikke kommer i veien for elevenes læring.

NOTER

- 1 OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD Publishing, Paris.
- 2 NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- 3 OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. OECD Publishing, Paris.
- 4 Karl Jan Solstad (red) (2003). *Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97*. Nordlandsforskning, Bodø.



Øystein Imsen har bakgrunn som musiker og lektor i skolen. I 2012 ble han tildelt pris som årets kreative IKT-pedagog for sin utprøving med dataspill og programmering i undervisningen. Imsen har i de senere årene grunnlagt to bedrifter som hjelper offentlige aktører med metodeutvikling og implementering av digitale læremidler.



Målstyring i miniatyr

Bruk av tegn i pedagogisk praksis

■ AV HALLVARD HÅSTEIN

Et svar på en overdreven og innsnevrende målstyring i skolen, kan være at lærere selv formulerer sine mål og drøfter hvordan de underveis kan iaktta tegn på at mål nærmer seg. Pedagogisk bruk av tegn gjør det dessuten mulig å finne ut hvordan verdier som inkludering, demokratisk samhandling og det å ta vare på miljøet, kan komme til uttrykk i undervisningen.

Læreren er på vei mot klasserommet. Der skal hun gjennomføre det opplegget hun har forberedt. Med seg har hun noe materiell og et nettbrett. Men hun har også med seg noe mer, et sett av forventninger om hvordan hun håper elevene vil

reagere og arbeide denne timen. Disse forventningene er imidlertid ikke så klare som hennes tanker om hva hun vil gjøre. Forventningene eksisterer mer som noen uspesifiserte ønsker for hva som bør skje denne timen.



Alle foto - illustrasjonsfoto: © fotolia.com

Jeg vet ikke om du kjenner deg igjen i denne læreren, men jeg tror beskrivelsen kan passe på mange gode lærere. Jeg tror også at uansett hvor dyktig denne læreren er til å gjennomføre opplegget sitt, vil hun kunne lykkes i enda større grad ved å klart definere noen mål for timen, og ikke minst, hvordan hun gjennom å observere klassen skal kunne vite at målene er nådd. Jeg vil kalle det læreren leter etter gjennom slike forhåndsbestemte observasjoner for «tegn». Denne artikkelen skal handle om slike tegn og hva de kan brukes til.¹

Tegn – et pedagogisk skattkammer

Tegn lærere bestemmer seg for å rette oppmerksomheten mot, kan defineres som små og formålstjenlige observasjoner, det vil si observasjoner som gir god og nyttig mening for dem som vil følge med på hva som skjer i klassen.² Potensielt vil også andre kunne gjøre de samme observasjonene, men trolig uten å tillegge dem samme vekt og betydning. For den som er opptatt av tegn,



er klasserom et eldorado. Både lærer og observatører kan i løpet av en eneste time ha tilgang til et mylder av tegn fra elevene. Det kan være tegn på utbytte av undervisningen og interesse for faget, men også tegn på vennskap, kjedsomhet, engasjement og lyst til å gjøre noe annet enn det læreren legger opp til. De tegn læreren fanger opp, kan sjelden gi helt sikker informasjon, men tegn er likevel det læreren har å støtte seg til mens undervisningen pågår. Lærerne kan ikke vite om deres tolkning av tegnene er riktige, men en trent lærer kan danne seg et noenlunde sikkert inntrykk av tilstanden i klassen. Kanskje dette er nettopp den egenskapen som karakteriserer gode lærere.

Virksomheten i barnehage og skole er i stor grad situasjonspreget. Her er pedagogene ofte nødt til å handle uten å ha mye tid til å tenke seg om eller til å søke råd hos andre. De må foreta raske handlingsvalg. Da er de henvist til å basere seg på den informasjonen og de vurderingene som de har tilgjengelig i øyeblikket. I tillegg til sine kunnskaper og erfaringer vil pedagogene i stor grad måtte reagere ut ifra tegnene de kan lese hos elevene der og da. Forhåndsbestemte tegn har den fordel at de kan oppdages også om situasjonen ellers ikke er som forventet. Pedagoger kan forberede seg, men må samtidig innstille seg på å måtte improvisere. Å arbeide målrettet og nysgjerrig med tegn kan gi nytte og glede på mange plan. Gjennom min egen virksomhet og sammen med andre pedagoger har jeg ofte gjort erfaringer av den typen som vi her skal beskrive.

Tegn holder målene levende

Meningsfullt arbeid kjennetegnes ved at utøverne opplever at deres innsats har en klar retning. Hver handling kan da knyttes til noe overordnet, en verdi eller et mål. Hverdagen i barnehage og skole inneholder et mangfold av hendelser, støy, hensyn, avbrytelser osv. Når forstyrrelsene og avledningene er mange, kan pedagogene ha behov for hjelp til å holde kursen og meningen i det en holder på med. Hjelpen kan være utvalgte tegn.

Når de synlige og hørbare tegnene dukker opp, kan de fungere som påminnelser om at en kan være på rett vei. Tegnene gjør det lettere å holde oppmerksomhet framover mot målet. Når



Illustrasjonsfoto: © fotolia.com

FAKTA:

SMTTE-modellen

Betraktningene rundt tegn slik det fremstilles i denne artikkelen inngår som en del av SMTTE-modellen. Dette er en modell som brukes til planlegging, veiledning, analyse og refleksjon. Modellen har stor utbredelse i Danmark. Forkortelsen SMTTE er hentet fra forbokstaven i modellens fem elementer:

Sammenheng: Hva er utgangspunktet og vilkårene for det vi nå skal i gang med?

Mål: Hva vil vi oppnå?

Tegn: Hvilke iakttagelser håper vi på å kunne gjøre underveis? Mer presist: Hva vil vi ta som tegn på at vi sannsynligvis er på rett vei?

Tiltak: Hvilke tilrettelegginger og handlinger skal vi gjennomføre for å nå målet?

Evaluerings: Hvordan skal vi underveis og til slutt skaffe oss kunnskap om hvilke resultater som er oppnådd?

Innenfor SMTTE-tenkningen legges hovedvekten på *forhåndsbestemte tegn*. Under planleggingen har lærerne bestemt seg for hvilke observerbare tegn som vil gi hint om at målet er i ferd med å bli nådd.

tegnene gjenkjennes, vil de også kunne utløse positive følelser som en forbinder med den framtidstilstanden målet beskriver. Tegn er ikke viktige i seg selv. Tegn blir interessante først når en vet og anerkjenner hva de peker mot. Elementet tegn slik det benyttes her, forutsetter at det foreligger et mål som er gjennomtenkt og klart formulert.

Ofte vil det imidlertid være slik at de forventede tegnene ikke dukker opp. Det kan være et signal om at en må iakttå, tenke og/eller handle annerledes. Det kan også innebære at en må lete etter andre tegn og eventuelt forandre målet.

Tegn kan være en ressurs for hele spekteret av mål. For elevene er det viktig å tilegne seg ferdigheter i språk, matematikk og IKT. Å legge til rette for at slik læring kan skje, inngår i skolens og barnehagens samfunnsoppdrag. Dessuten er det en fordel med denne delen av oppdraget. Grunnleggende ferdigheter lar seg måle. Annerledes er det med de verdiene og holdningene i samfunnsoppdraget som vanskelig kan måles eller beskrives som rene ferdigheter. Men på hvilken måte skal skolene og barnehagene kunne arbeide målrettet med dette?

Å oppdra elevene til å ha respekt og vise omtanke for hverandre, er eksempel på en slik oppgave. Dette gjelder egenskaper som neppe lar seg fange opp av prøver og kartlegginger. Slike skjemaer fylles som oftest ut individuelt. Respekt og omtanke må derimot observeres i et sosialt samspill.

Å arbeide med læringskulturen kan ha som mål å fremme toleranse i klassen. Det at elevene lytter til hverandre, stiller oppklarende spørsmål og gjengir meningene til hverandre på en respektfull måte, kan da være tegn på at målet er i ferd med å bli nådd. I tillegg til at målet blir konkretisert gjennom bruk av tegn, vil samtaler for å finne disse tegnene, kunne bidra til å utvide pedagogenes forståelse av dette målet for oppdragelse. Om klassens evne til toleranse ikke kan måles direkte, kan lærerne og elevene selv iakttå tegn og sammen reflektere ut ifra det.

Tegn er et egnet verktøy for alle de som ønsker å arbeide bevisst med hele spekteret av dannelsesoppgaver i skolen. Ved bruk av tegn vil verdier som for eksempel inkludering, solidaritet, demokratisk samhandling og ansvar for naturen, kunne bli konkrete. Uten tegn kan innsatsen for å realisere slike verdier bli vag og diffus.

Over tid kan effekten av å vektlegge måling av enkeltprestasjoner, føre til en innsnevring av skolens samfunnsoppdrag. Mulighetene for å kunne måle, skaper risiko for overmåling. Det handler om at det en lett kan måle, det er det som blir gjort til gjenstand for måling og evaluering. Det som er vanskelig å måle, får mindre oppmerksomhet.

Derfra er veien kort til det som kalles mål-forskyvning. Det dreier seg om at de praktiske mulighetene for å måle, blir bestemmende også for hva det blir laget mål for. Med andre ord: En lager mål, fortrinnsvis for det som lar seg måle. De andre sidene av skolens og barnehagens formål, kan bli skjøvet ut i periferien for hva som regnes som interessant og betydningsfullt.

lakttakelse av tegn gjør pedagogen mer nærværende

Lærere som er opptatt av hvordan elevene deltar, har mye de kan iakttå. Løpende kan de følge med på hvordan elevene endrer bevegelser, ansiktsuttrykk, engasjement og hva de er opptatt av. En elev kan trolig lære både ved å være aktør, mottaker og betrakter. Det kan være interessant av og til å observere hvordan elever stadig veksler mellom disse posisjonene. Selv for den skarpeste iakttaker kan det likevel være vanskelig å vite nøyaktig hva av det han ser og hører som faktisk fører til læring. Når læreren har blikket rettet mot nyanser i elevens måter å delta på, vil de fleste merke at det skjer noe med relasjonen til eleven. Det merker elevene, og i relasjonen mellom elev og lærer kan det skje avgjørende ting. Dorte Jørgensen uttrykker seg slik:

Nærværet er et spørsmål om tilstedeværelse, at man er tilstedeværende som underviser. Man kan sagtens være ikke-tilstedeværende, altså mentalt fraværende, selv om man er fysisk til stede. Der kan for eksempel lires noget af, som sidder i ryggmarven, men hvor det ikke riktig registreres, hva der foregår omkring en.

Her er hun opptatt av hvor viktig det er å ha oppmerksomhet mot det som skjer her og nå, innbefattet elevenes respons på det som foregår. Pedagogens varhet for mer eller mindre tydelige tegn gjør noe med lærerens måte å være til stede på.

Tegn stimulerer nysgjerrigheten

Det hjelper lite å ha et velformulert mål og tilhørende tegn, om en ikke også har tilstrekkelig med nysgjerrighet. Det fins en gjensidig avhengighet mellom tegn og nysgjerrighet. På den ene siden må en være nysgjerrig for å oppdage de tegn en søker. På den andre siden, når disse tegnene så blir

oppdaget, bidrar det i sin tur til nysgjerrig leting etter supplerende tegn.

Min erfaring er at de fleste lærere er gode til å registrere tegn som er relevante for det målet de er opptatt av. Det er ikke nødvendigvis slik at det er de viktigste tegnene som er lettest å oppdage. Mulighetene for å finne disse tegnene øker dersom det er flere til å iaktta det som foregår. Dette blir tydelig når flere lærere studerer videoopptak fra klasseromssituasjoner. Samtidig er det slik at de mest nysgjerrige gjerne finner flere forekomster av de samme tegnene enn sine kollegaer. De tegnene som er minst åpenbare, er sjelden mindre betydningsfulle enn de som er mest iøynefallende.

Tegn kan gi vink om begynnende fremgang

Tegnene på at elevene gjør framgang, kan være små. De minste tegnene på framgang lar seg sjelden registrere av tester og prøver som måler faglige prestasjoner. Dessuten kan hørbare og synlige tegn gi beskjed om framgang på områder skolen vier liten oppmerksomhet.

Alle tegn som viser tilløp til framgang, er uansett viktige tegn for en pedagog. Dette gjelder enten det er snakk om en bestemt elev eller en forbedring i hele klassens væremåte. Det er et tegn på framgang når en engstelig elev etter en tid puster roligere når han skal ha matematikk. Det er framgang også om en elev som har skydd bøker gjennom år, overraskende skulle spørre om det finnes en bok om noe han er blitt opptatt av.

For at noe skal kunne regnes som framgang, holder det ikke å observere. Observasjonen må holdes opp mot noe som anses som verdifullt, noe det er verdt å etterstrebe. At elever lærer, er en selvfølgelighet. De lærer hele tiden. Men først når læringen skjer i ønsket retning, kan det betegnes som framgang.

Jeg har ofte hørt lærere fortelle om elever som ikke viser tegn på framgang. Det er absolutt mulig, men kan også ha å gjøre med skolens manglende interesse og evne til å fange opp de antydningene til framgang som kan ha funnet sted. Manglende blikk for framgang kan bli innledningen til en dårlig sirkel: Eleven viser beskjeden framgang, og de antydninger som finnes, fanges ikke opp verken av eleven selv eller av pedagogene. Eleven forblir

uten anerkjennende tilbakemeldinger. Oppdagelsen av tegn på framgang er oppmuntrende, men forteller ikke nødvendigvis pedagogen noe om hva det er hensiktsmessig å gjøre videre. Men når et lite tegn på framgang er konstatert, har læreren likevel gjort en viktig iakttakelse. Den kan han orientere seg ut ifra når han skal finne ut hvordan eleven eller klassen skal følges opp framover. Når en som del av SMTTE-arbeidet er kommet dit at en skal velge tegn på måloppnåelse, er det derfor viktig å finne noen tegn som det etter all sannsynlighet er mulig å oppdage allerede tidlig i arbeidet.

Uttrykket kardinaldyd er kjent innenfor mange kristne tradisjoner. Ofte fremholdes visdom, rettferd, måtehold og mot som slike særlig viktige dyder. Evnen til å kunne oppspore selv de minste antydninger til tegn på framgang hos en elev, burde komme høyt opp om det skulle lages en liste over kardinaldyder for lærere.

Tegn kan utløse initiativ og handlingsevne

Det er et ideal at en tenker seg om før en handler, men spontanitet er heller ikke uten verdi. Da har tegnene en umiddelbar igangsettende effekt på pedagogene, altså før tegnene gjøres til gjenstand for bevisste fortolkninger og overveielser. Slik er det når handling utløses nesten samtidig med at tegnet oppdages. At en handling skjer ut fra en intuitiv reaksjon, garanterer ikke for at handlingen er hensiktsmessig. Men heller ikke det motsatte er tilfellet.

På forunderlig vis kan spontane initiativ ofte vise seg å være like sakssvarende og kompetent utført som om de hadde vært gjennomtenkt. Skal en kunne handle raskt og intuitivt, må en foreta en forenkling av situasjonen. Det gjøres ved å se bort fra mye av det andre en kunne tenkt og reagert på. Evner en ikke å gjøre det, blir situasjonen for kompleks til at den kan håndteres spontant.

Sannsynligheten for å kunne gjennomføre slike forenklinger på en god måte, henger sammen med pedagogens tidligere erfaringer. Gjenkjennelse er et stikkord for intuitiv handlingsevne. Bak forhåndsbestemte tegn som gjenkjennes, ligger det mye arbeid og ofte argumentasjon for betydningen av å vektlegge dette tegnet. Gjennomgående er forhåndserfaringer til hjelp når forenkling kreves. Gjenkjennelse er dessuten nært knyttet til det

fysioterapeuter kaller muskulær hukommelse. Det som skal skje, har kroppen nemlig vært med på tidligere. Kroppen koordinerer og innstiller seg på den innsatsen som skal foregå, det være seg bevegelse, handling eller verbale ytringer. Dette kan også være noe av forklaringen på at øyeblikks-handlinger noen ganger kan gi akkurat det som trengs der og da.

Tegn gir rom for profesjonell frihet i et faglig fellesskap

Lærere bør benytte metoder og framgangsmåter som bygger på et vitenskapelig grunnlag. Slik lyder budskapet i mye moderne pedagogisk litteratur.

«Profesjonelle handlinger følger likevel ikke gitte oppskrifter, de forholder seg til unike og konkrete problem der læreren foretar en helhetsvurdering og drar veksler på erfaring og praktisk klokskap.» Videre: «Gode lærere som er nærværende i de aktuelle situasjonene med alle sine sanser, må få et handlingsrom til å utøve yrket på en profesjonell måte etter informert skjønn.»

Når målet er formulert og adekvate tegn er avtalt, har en et solid utgangspunkt for å gå i gang med det praktiske arbeidet. Hvilke tiltak som deretter bør settes i gang, blir et spørsmål om hva som er hensiktsmessig. Vanligvis er det mange veier som kan føre til at målet blir nådd. Slik er det også i SMTTE-tenkningen. Når en har klart for seg hvilke tegn som markerer et vellykket resultat, da gir det frihet og åpning for variasjoner i hvordan det oppnås. Det faste ligger altså i hva lærerne skal være på utkikk etter underveis, og ikke i hvilke metoder eller prosedyrer som skal benyttes.

Et team av lærere som vil arbeide på denne måten, blir mer enn et fellesskap for planlegging, handling og refleksjon. De kan også utvikle et persepsjonsfellesskap, et fellesskap av dem som ser og lytter etter de samme tegnene!

Tegn gir pedagogen kunnskapsglede

Elevene trenger konstruktive tilbakemeldinger, og det samme har lærerne bruk for. «Etter mi mening er det eit grunnleggjande vilkår som alltid

gjeld: ein kunnskapsutøvar treng stadfesting, altså visse teikn eller prov på at ein har rett, at ein er flink, eller liknande.» Sitatet er hentet fra Per Inge Båtnes sin bok om det å kunne ha glede av å utøve den kunnskapen en har tilegnet seg.

Mye skrives om kunnskaps- og kompetanseutvikling. Båtnes skriver ut fra et annerledes perspektiv. Han er opptatt av hva det innebærer å ha adekvat kunnskap, det vil si kunnskap som kan brukes på riktig sted og til riktig tid. Han er med andre ord opptatt av relasjonen til den kunnskapen vi faktisk benytter oss av. Her finnes kilden til en dobbel kunnskapsglede, gleden ved å få noe til og gleden ved å ha noe en forstår seg på. Relevante tegn kan bidra til begge deler. Bevisst bruk av tegn åpner opp for mange kvaliteter i pedagogisk praksis. Gjennom SMTTE-modellen framheves betydningen av pedagogenes oppmerksomhets-evne. Hva lærere legger merke til er verken selvfølgelig eller tilfeldig. Uansett får det betydning for elevenes læring.

NOTER

- 1 Teksten i resten av artikkelen baserer seg på boka: Håstein, H. (2017) SMTTE-modellen – en struktur for pedagogisk oppmerksomhet. Tønsberg; Galleberg forlag.
- 2 Vitenskapen om tegn heter semiotikk. Charles Sanders Peirce (1839-1914) nevnes som grunnleggeren av moderne semiotikk. Peirce hevder at all tenkning bygger på tegn av noe slag, jf. hans artikkel fra 1894 «What is a sign?». Semiotikk brukes nå innenfor både realfag, samfunnsfag og humaniora, men har ikke blitt et vanlig tema i pedagogikkfaget. Men det fins unntak, f.eks. Wolff-Michael Roth i hans kapittel i Trifonas, P.P.(red.) (2015) *International Handbook of Semiotics*. Springer.
Klasserommets semiotikk er foreslått som betegnelse på kunnskapsområdet for utforskning av læreres bruk av tegn i S. Werner og H. Håstein (2010) «Systematisk arbeid med tilpasset opplæring» i G.D. Berg og K.Nes (red.) *Tilpasset opplæring – støtte til læring*. Oplandske bokforlag.



Hallvard Håstein er cand.polit. og rådgiver i pedagogiske fag. Han har vært tilknyttet universitetene i Agder og Oslo, Sørlandet kompetansesenter og Kristiansand kommune. Hallvard Håstein har bidratt til pedagogikkfaglige publikasjoner i Danmark og Norge.

Tid for multimodalitet

■ AV MARTHE ØIDVIN BURGESS

Voksne og unge er omgitt av og bruker multimodale tekster hele tiden. Likevel kan det å drive multimodal tekstproduksjon i klasserommet være krevende. Man må ha både tid, kompetanse og et metaspråk for å få til dette på en effektiv måte. En løsning kan være en utforskende tilnærming, der lærere og elever sammen utvikler sin kompetanse og sitt vokabular underveis.

Tekst er ikke bare ord på papir eller skjerm. Tekster er alle de mangefasetterte og ulike produktene vi mennesker skaper for å kommunisere med hverandre. De består av forskjellige typer tegn, avhengig av hva man vil si og til hvem. Norskfaget har et særlig ansvar for å gjøre elever til gode avsendere av ulike typer tekster, og dette er en prosess som kan være ganske kompleks. Siden 2006 har det vært et eksplisitt krav i læreplanen om at elevene selv skal produsere multimodale – eller sammensatte – tekster (Kunnskapsdepartementet, 2010). I denne artikkelen vil jeg presentere noen erfaringer og utfordringer knytta til dette, basert på funn fra min doktoravhandling om multimodal tekstproduksjon i norskfaget på 9. trinn (Burgess, 2016). Jeg vil dessuten forsøke å besvare spørsmålet om hvordan vi kan rydde plass og skape tid til multimodal tekstproduksjon i norskfaget.

Norskfaget og tekstbegrepet

Norskfaget står i en brytningstid (Skovholt, 2016). Akkurat nå diskuteres fagets framtid av politikere, av pedagoger og av oss som forsker på tekst og samfunn. Høsten 2016 hadde Landslaget for norskundervisning (LNU) konferanse på Litteraturhuset i Oslo med tittelen: «Fremtidens norskfag. LNU inviterer til slankekur!». Det er ikke noe nytt at norsk som fag har en tendens til å legge på seg. Det er et av skolens viktigste dannelsesfag, der vi i tillegg til å lære å lese og skrive utforsker diskurser og kulturuttrykk, og lærer hvordan det er å være menneske i et samfunn (Berge, 2005; Fjørtoft, 2014; Aasen & Nome, 2005). Derfor er det slik at når nye elementer – nye sjangre eller nye måter å gjøre ting på – dukker opp i samfunnet, så kommer det også inn i norskfaget i skolen. For skolen, og dermed norskfaget, er jo samfunnets spill, er



det ikke? Vi må spørre oss om «speilet» egentlig er en god analogi, for i den grad norskfaget speiler samfunnet, speiler det alltid en fortidig versjon – det tar tid og runder i byråkratiske systemer før nye elementer kan tas inn i fagene. Sånn sett er skolen kanskje heller samfunnets ekko? Derfor er det slik at vi fortsatt kan omtale skrijving av multimodale tekster – det læreplanen i norsk kaller sammensatte tekster – for «noe nytt» i norskfaglig sammenheng. I samfunnet er det imidlertid lenge siden vi gikk over til å skrive multimodale tekster hele tiden.

Multimodale tekster, hva er det? *Multimodalitet* er kombinasjon av ulike tegnsystemer i én kompleks ytring (Jewitt, 2014; Kress, 2003; Kress & Jewitt, 2003; Kress & Van Leeuwen, 2001). En *modalitet* er altså system av tegn eller en systematisk måte å bruke tegn på. Skriftspråket vårt er et eksempel på en modalitet, og bilder er et annet. I skolen har man brukt betegnelsen «sammensatte tekster» på det forskningen omtaler som multimodale tekster, men dette begrepet har også blitt kritisert (Burgess, 2016). Det stemmer at multimodale tekster er satt sammen av flere typer tegn, men som vi ser av definisjonen av multimodalitetsbegrepet over, er noe av det sentrale ved den nettopp danningen av «ny kompleks mening». Helheten blir mer enn summen av delene. En film er ikke bevegelse + bilder + replikker, det er et komplekst uttrykk der det totale meningspotensialet ikke egentlig kan deles opp og tilskrives ulike bærere. Sammensatthet låter så tilgjengelig og selvforklarende, og dette kan gjøre at vi hopper over det å tenke over hva som egentlig ligger i begrepet. Jeg bruker derfor heller, i tråd med internasjonal forskning, begrepene *multimodalitet* og *multimodale tekster*.

I hverdagen forholder vi oss til multimodalitet hele tida – når vi leser avisa, når vi bruker apper på mobiltelefonen, eller når vi ser på tv. Multimodale tekster har også funnes i skolen lenge – selvfølgelig. Lærebøker kombinerer verbaltekst, bilde og grafiske elementer, undervisningssituasjon innebærer muntlig verbaltekst, skriftlig verbaltekst, kroppsspråk og ofte visuelle hjelpemidler. Også i elevproduksjon har det funnes multimodalitet

lenge – fra den gamle veggavisa til den lite grann nyere PowerPoint-presentasjonen – men det har vært en tendens til monomodalt fokus på produksjonssiden (Danielsson, 2013; Hjukse, 2007; Løvland, 2006; Sjøhelle, 2013). Ofte har dette betydd at verbaltekst får en slags forrang, og at karakterer settes med utgangspunkt i skriftlig eller muntlig verbaltekst, avhengig av om det er snakk om en presentasjon eller en innlevering.

Men hva er egentlig *multimodal tekstproduksjon*? *Skriving* er jo et begrep vi er mer vant til å bruke om det å produsere tekster i norskfaglig sammenheng – men det er vanskelig å bruke det begrepet om multimodal tekstproduksjon. Kan man snakke om det å skrive en nettside? Hva med å skrive en film? Det fungerer ikke helt – å skrive en film er jo å skrive manuset. Man *lager* en film og man *designer* kanskje eller *setter sammen* en nettside. En forutsetning for at multimodal tekstproduksjon skal bli helt naturlig i norskfaget, er kanskje at vi løsriver tekstbegrepet fra skrivebegrepet. Ja, man kan skrive artikler, noveller og kåserier, men ikke alle typer tekster kan skrives.

Hva skjer i norskklasserommene?

Det er mange måter å besvare kravet om produksjon av sammensatte tekster i norskfaget på, og det er opp til faglærerne å bestemme hvordan det skal gjøres i hvert enkelt klasserom. Noen klasser lager animasjonsfilm, filmatiseringer av skjønnlitteratur eller dokumentarfilm, andre lager tegneserier, nettsider eller jobber med skolesjangeren digital fortelling (Burgess, 2016; Løvland, 2006; Sjøhelle, 2013). Felles for de fleste av disse løsningene er at de krever mye arbeidstid. Unntaket er digitale fortellinger, noe som forklarer hvorfor denne sjangeren er blitt en gjenganger; digitale fortellinger kan lages med enkel, tilgjengelig og kjent programvare, er ikke mer tidkrevende enn skriftlige sjangere og krever ikke spesialkompetanse hos lærerne. Et potensielt problem med digitale fortellinger – i alle fall dersom vi aksepterer at skolen skal etterstrebe å være samfunnets speil – er at sjangeren ikke egentlig finnes i samfunnet. Arbeid med digitale fortellinger blir dermed

I rollen som *veileder*, mens manusskriving, storyboardutvikling, filming og redigering pågikk, så jeg lærerne bare ha ett eneste fokus: det tekniske utstyret. Først dreide det seg om å fordele kameraer og planlegge slik at alle skulle rekke å filme, så måtte de finne ut hvordan kameraene faktisk virka, så måtte de finne en løsning for å lagre klippene mellom arbeidsøktene, så måtte de finne ut av et redigeringsprogram de ikke kjente til. De lærerne jeg observerte, gjorde en formidabel innsats for å gjennomføre et prosjekt for aller første gang, og de måtte tilegne seg en god del ny kunnskap selv for å kunne veilede elevene. De er nok ikke alene om å ha støtt på denne typen utfordringer i forbindelse med multimodal tekstskaping. Dette er en av årsakene til at slike prosjekter stjeler mye undervisningstid, noe som lett kan føre til motvilje mot å gjennomføre dem. Det er enklere og mindre tidkrevende å velge gruppearbeid med PowerPoint eller digital fortelling.



Mediering: Måten en modalitet formidles på. Skrift kan for eksempel medieres på papir, på skjerm, som lysreklame eller på mange andre måter.

Når LNU inviterer til slankekur for norskfaget, er dette altså ikke overraskende. Men hva skal ut? Hvordan rydder man i norskfaget? Ludvigsenutvalgets rapport «Fremtidens skole» (NOU, 2015) anbefaler tverrfaglig samarbeid, og sier man må se på grenseflatene mellom fagene.

Det er klart at en «slanking», eller omstrukturering, av norskfaget må komme ovenfra. Jeg vil imidlertid skissere en annen måte å skape plass i en fullstappa læreplan og tid i en hektisk klasseromshverdag, en strategi som kan komme fra lærerne selv. I avhandlinga mi konkluderer jeg med at det er tre ting som kreves for å optimalisere arbeid med multimodal tekstproduksjon i norskfaget: tid, kompetanse og et metaspråk. Med metaspråk mener jeg ganske enkelt at lærerne må ha eller tilegne seg en begrepsbank for å kunne samtale med elevene og hverandre om multimodal tekstproduksjon. Jeg har allerede nevnt hvordan begrepet *skrive* er et problematisk begrep å bruke når man for eksempel skal lage film eller tegneserie, og dette er et innlysende eksempel. Det er imidlertid mange andre begreper som kan gjøre arbeidet med ulike modaliteter enklere å forstå og analysere. Semiotikken – læren om tegn – har terminologi for å snakke om hvordan vi kommuniserer ulike typer innhold med ulike typer tegn, men slike begreper har ikke funnet veien fra forskningen og over i læreplanen. Jeg mener vi ikke må være redde for å gi lærere og elever disse begrepene. Elever som skal lære seg snekkerfaget, lærer også fagets begreper – man må vite hvordan ting benevnes for å kunne snakke om dem. Elever som skal lære seg å skape gode tekster, har også behov for begreper. De må kunne snakke om *tegn* og forstå hva et tegn er. De må kunne snakke om *mediering* – det å formidle et budskap med et gitt tegnsystem. De må kunne snakke om *modal affordanse* – ulike tegnsystemers evne og egnethet til å uttrykke ulike ting. Det å tilegne seg begreper er selvsagt også en tidkrevende prosess, og i begynnelsen virker det gjerne kompliserende, heller enn forenkende. Etter hvert blir språket derimot en forutsetning for å oppnå ny innsikt og ikke minst for å kunne dele denne med andre.

Behovet for tid og kompetanse går hånd i hånd. Noe av grunnen til at multimodal tekstproduksjon er så tidkrevende, er at lærerne må tilegne seg en mengde nye kunnskaper for å kunne gjennomføre prosjekter som hviler på verktøy de ikke selv har noen forutsetninger for å beherske spesielt bedre enn elevene selv. Tanken om at elevene er

en slags digitale eksperter fordi de er født inn i digital tidsalder, skal vi dessuten passe oss litt for. Deres tekniske kompetanse kommer gjerne fra hverdagens tekster, er ofte formålsstyrt og dermed smal og lite analytisk, og de er avhengig av veiledning for å bygge ut denne kompetansen slik at de kan skape en mengde ulike tekstuttrykk som passer til ulike formål (Blikstad-Balas & Spurkland, 2016). Lærernes kompetanse øker med erfaring, og det betyr at prosjekter som filmproduksjon og nettsidedesign er mest tidkrevende første gang de gjennomføres. Når lærerne er tryggere på de tekniske verktøyene, går prosessene raskere.

Både det å tilegne seg et metaspråk og å utvikle teknisk kompetanse er noe læreren kan gjøre på flere måter. Et problem er at norsklærere har begrensa med tid til forberedelser. Det er ikke alltid mulig å lese seg opp på et helt nytt felt. Én løsning på dette er å ha en utforskende tilnærming i prosjekttyper som gjennomføres for første gang. I stedet for å fokusere på at kompetansemålene slår fast at elevene skal lære om filmredigering, kan man for eksempel legge opp til at elever og lærere i fellesskap skal utforske filmredigeringsverktøy, finne ut hvordan de fungerer, søke i manualen og løse praktiske utfordringer. At lærerne ikke i utgangspunktet er eksperter, betyr ikke at de ikke kan bli det, samtidig som et metaspråk vil kunne bygges helt naturlig i denne prosessen etter hvert som man finner og setter begreper på de manøvrene man lærer seg.

Ny diett for norskfaget?

Norskfaget trenger kanskje ikke bare en slankekur, men en ny diett? En diett basert på faglighet, samfunnsrelevans og relevante verktøy. En videre definisjon av tekstbegrepet enn vi tradisjonelt har sett, vil medføre nye verktøy. Det bør også medføre faglighet i form av et metaspråk for å snakke om tekst og tekstlig kommunikasjon med mange ulike typer tegn. Hvorfor valgte man i sin tid *sammensatte tekster* framfor *multimodale tekster* til skolebruk? Kanskje i frykt for at det akademisk klingende begrepet ville virke avskrekkende og forvirrende? En slik redsel må vi legge fra oss. Lærere og elever forholder seg til språk og verktøy

i forandring i sine teksthverdager hele tiden. For at norskfagets tekster skal reflektere samfunnets tekster er vi nødt til å løfte blikket fra papiret. Dette innebærer ingen nedvurdering av det skriftlige, men vi må derimot tørre å innrømme at skriften sjelden formidler mening helt alene.



Marthe Øidvin Burgess disputerte i september 2016 med avhandlingen *Fra novelle til film. Elevproduserte multimodale tekster på 9. trinn*. Hun har undervist i retorikk, tekstanalyse og kommunikasjon ved Universitetet i

Oslo og underviser nå i språk og tekst for barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

LITTERATUR

AASEN, A.J. & S. NOME (RED.) (2005). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
BERGE, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve. I: A.J. Aasen & S. Nome (red.) *Det nye norskfaget*. (ss 161-188) Bergen: Fagbokforlaget.

BLIKSTAD-BALAS, M. OG SPURKLAND, S. (2016). Digitalisering av skolen. De største utfordringene. *Bedre Skole nr. 2*.

DANIELSSON, K. (2013). Multimodal literacy i klassrummet. Möjligheter og begrensninger. I: D. Skjelbred og A. Veum (Red.), *Literacy i Læringskontekster* (ss 120-136). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

FJØRTOFT, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

JEWITT, C. (2014). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2 utg.). London: Routledge.

KARIANNE SKOVHOLT (2016). Lederartikkel, *Norsklæreren 2*.

KRESS, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

KRESS, G. (2009). Writing in a world of provisionality. I: G.Å. Vatn, I. Folkvord & J. Smidt (red.) *Skriving I kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir.

KRESS, G. OG C. JEWITT. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.

KRESS, G. & LEEUWEN, T.V. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2010). *Læreplan i norsk NOR 1-04*. Hentet fra <<http://www.udir.no/klo6/NOR1-04>>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2016) Meld. St. 28. Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet.

LØVLAND, A. (2006). Samansette elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning. (Ph.d.), Høgskolen i Agder, Kristiansand

NOU 2015: 9 (2015). Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser.

SJØHELLE, D.K. (2013). Multimodal tekstforming – En nøkkel til leseforståelse? I: D.K. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster* (ss 109-119). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Aktuelle bøker



UNIVERSITETSFORLAGET



Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz

Seksuelle overgrep og vold

Forebyggende undervisning i skolen

Boken kan brukes som pedagogisk redskap i dialog med elevene om seksuelle overgrep og vold. Formålet er å gi en naturlig kontekst for samtaler på elevenes premisser.

Kr 299,-



Aud Berggraf Sæbø

Drama som læringsform

Boken handler om hvordan drama som læringsform kan bidra til en mer elevaktiv og lærerik undervisning.

Kr 399,-



Vegard Kvam

Jakten på den gode skole

Utdanningshistorie for lærere

En forskningsbasert fremstilling av norsk utdanningshistorie som gir bred kjennskap til skolen som arbeidsplass, lærerprofesjonens utvikling og elevenes opplæring.

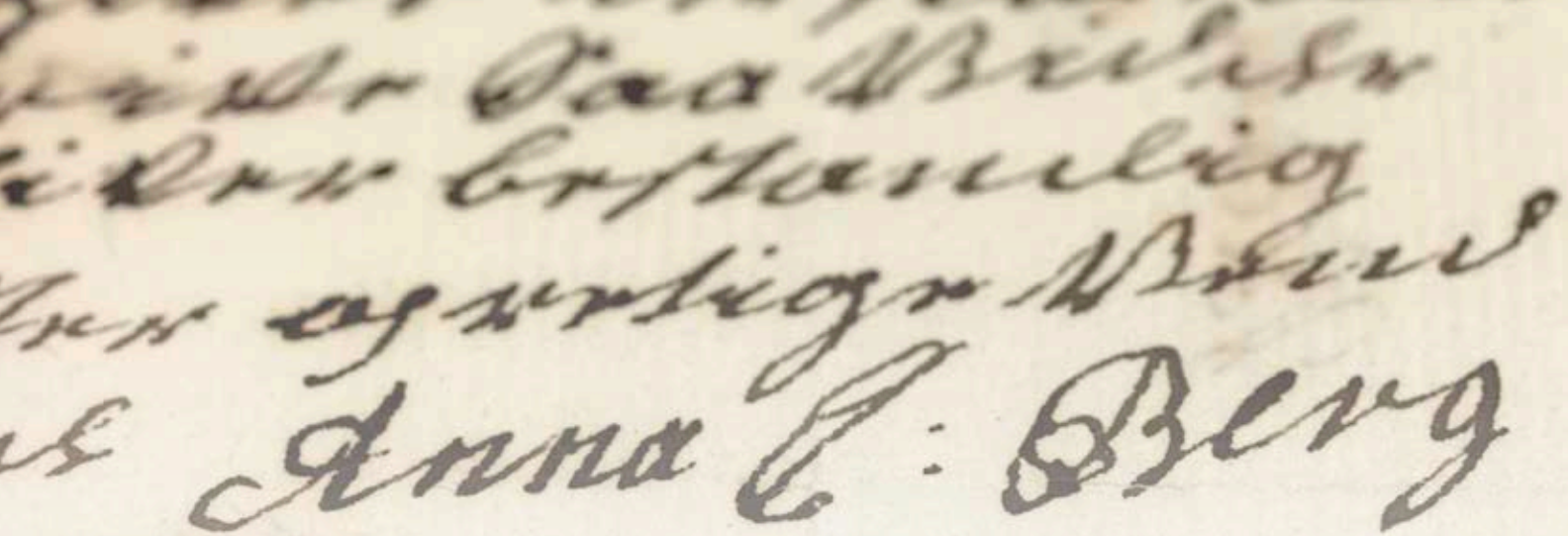
Kr 349,-

🌐 www.universitetsforlaget.no

@: bestilling@universitetsforlaget.no

☎: 452 27 865

UNIVERSITETSFORLAGET.NO



En samling av frosne øyeblikk

■ AV TORE BRØYN

Nasjonalbiblioteket ønsker å åpne sine samlinger av eldre og nyere brev slik at de skal bli tilgjengelige for det allmenne publikum.

– Over hele huset letes det nå etter brev, i ulike samlinger og kataloger. Vi finner også brev vi ikke visste at vi hadde, sier forskningsbibliotekar Siv Frøydis Berg. Det startet med at leder for Nasjonalbiblioteket, Aslak Sira Myhre, ble så begeistret da han fikk se noen av de gamle brevene, at han satte i gang prosjektet som skal resultere i minst fem bokutgivelser med brev fra samlingene, samt utstillinger.

Til alle de som hører dette brev

Det eldste brevet er i Nasjonalbibliotekets samlinger er fra 1378, et brev underskrevet av 11 mann som bekrefter en rettsavgjørelse og som starter slik: «Til alle de menn som ser eller hører dette brevet...» – Dette er en standard åpningsformulering i middelalderens dokumentbrev, men er det ikke påfallende? Man snakker om å «høre» et brev, sier Berg. Dette er skrevet i overgangen mellom muntlig og skriftlig kultur. Brevet blir et vitne til ettertiden når alle som var tilstede er borte, og ikke lenger kan fortelle hva som skjedde. I arbeidet med den første av

de fem bøkene, som presenterer brev fra 1378 til 1776 ble hun stadig slått av hvordan brevene snakker til oss på et utall måter. Én ting er selve innholdet i brevene, men også pergamentet eller papiret forteller oss noe: kvaliteten sier noe om avsenderens status og økonomi. Vannmerker i papiret sier noe om

hvor det kom fra. Mange av brevene har eller har hatt segl og snorer. Noen av brevene har vært brettet sammen og åpnet mange ganger. Hvorfor? Baksiden og i margene i mange av brevene er blitt brukt til å øve på bokstaver eller signaturer. Pergament og Papir var dyrt og måtte utnyttes.

Brev fra de små og ukjente

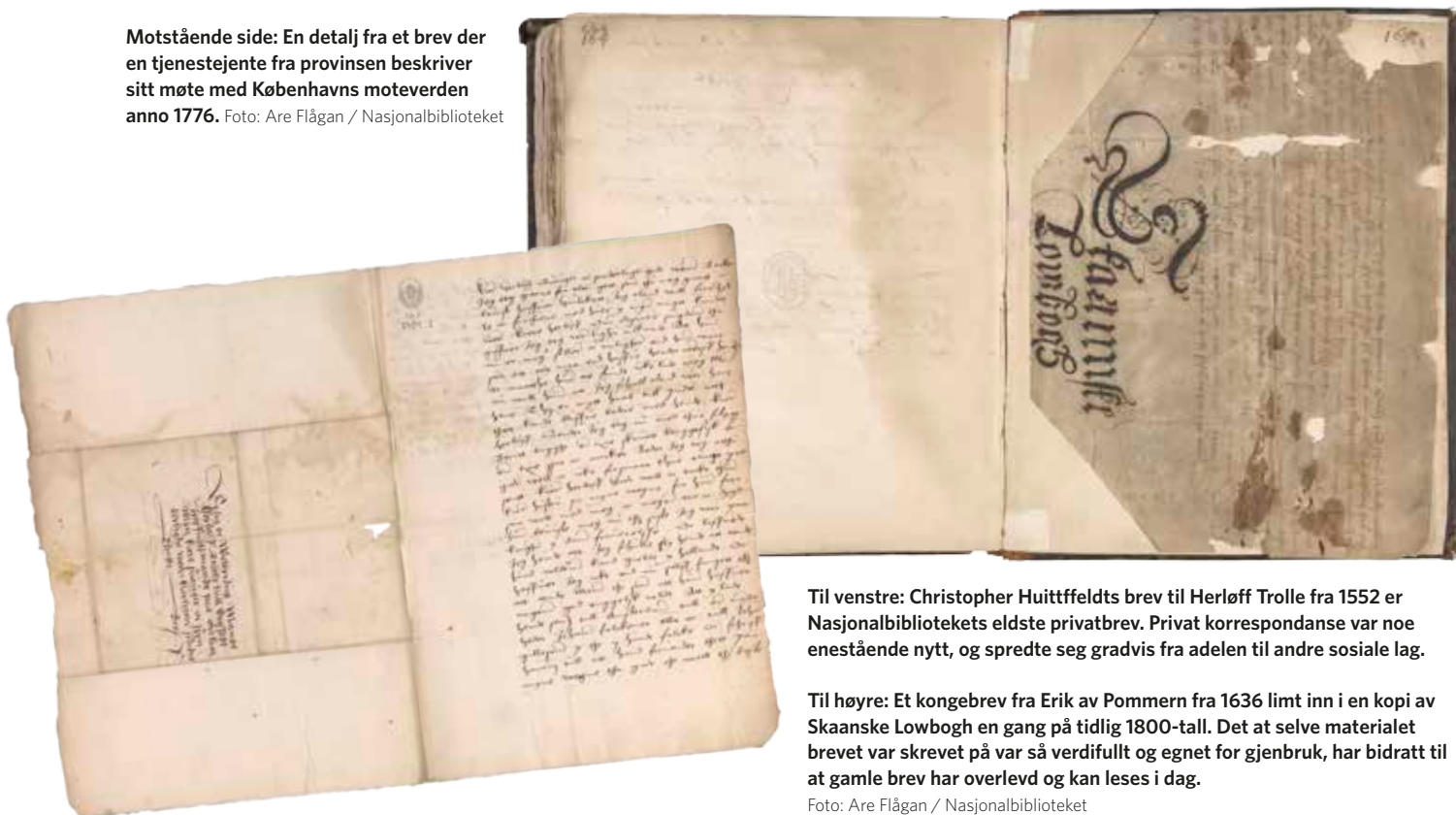
Det fins mange samlinger med brev



Forskningsbibliotekar Siv Frøydis Berg har hatt ansvar for den første boken med brev fra Nasjonalbibliotekets samlinger. Her fra utstillingen der alle brevene i boken ble presentert.

Foto: Tore Brøyn

Motstående side: En detalj fra et brev der en tjenestejente fra provinsen beskriver sitt møte med Københavns moteverden anno 1776. Foto: Are Flågan / Nasjonalbiblioteket



Til venstre: Christopher Huittfeldts brev til Herløff Trolle fra 1552 er Nasjonalbibliotekets eldste privatbrev. Privat korrespondanse var noe enestående nytt, og spredte seg gradvis fra adelen til andre sosiale lag.

Til høyre: Et kongebrev fra Erik av Pommern fra 1636 limt inn i en kopi av Skaanske Lowbogh en gang på tidlig 1800-tall. Det at selve materialet brevet var skrevet på var så verdifullt og egnet for gjenbruk, har bidratt til at gamle brev har overlevd og kan leses i dag.

Foto: Are Flågan / Nasjonalbiblioteket

fra kjente personer, og brev blir ofte brukt til å belyse et forfatterskap eller som grunnlag for biografier over kjente personer. I dette prosjektet har man tenkt annerledes. De ulike brevene presenteres hver for seg, de inngår ikke som dokumentasjon i en større historie, men får fortelle sin egen historie, litt mer lavmælt, men som små skattekamre for den som tar seg tid til å lete og lytte.

– Selv om vi presenterer noen brev fra kjente personer, så er det ikke et poeng for oss at brevskriveren skal være kjent. Vi ønsker å beskrive brev fra flest mulige posisjoner og situasjoner – ikke minst brev fra de små og ukjente i samfunnet, sier Berg. Hun nevner et brev fra 1776 der en tjenestejente skriver fra København til sin søster i Nord-Norge om de nyeste klesmotene fra hovedstaden: «Søster ber nok om at jeg skal beskrive noen moter for henne, men det er nesten umulig for meg å beskrive, for det er

så utallige, så mange mennesker og så mange forandringer i moten. Enhver har snart sin egen mote. Kunstferdig oppsatt hår med hodepynt er bare for gamle og borgerlige folk.»

Transkripsjoner og oversettelser

Nå er det ikke slik at man bare tar et brev og presenterer det for publikum. Den første hindringen er håndskriften. Nasjonalbiblioteket her egne håndskriftseksperter som tyder og transkriberer. Men selv i transkribert form vil de eldste brevene være vanskelige å forstå på grunn av språk og ortografi. Derfor blir brevene oversatt til et mer forståelig norsk, samtidig som de har med seg mest mulig av den opprinnelige formen. I tillegg har Siv Frøydis Berg skrevet korte innledninger som forteller litt om innholdet og i hvilken sammenheng brevet ble skrevet.

Et mangfoldig prosjekt

Utstillingen og den første boka i

serien er begynnelsen av Nasjonalbibliotekets satsing på brev, forteller Berg. Bokserien er rettet mot et allment publikum, og i de nærmeste årene regner hun med at det også vil komme seminarer, foredrag og mer vitenskapelig orienterte publikasjoner over det samme temaet. – Gjennom arbeidet med å skulle velge ut og vise fram brevene i samlingen, over et svimlende tidsrom på over sju hundre år, får vi en særegen bakgrunn for å stille spørsmålet *hva er et brev?* Det er i grunnen et ganske pussig prosjekt, vi har mulighet til å holde det åpent lenge, og la brevene styre hvor vi lander, sier Berg. Brev som kommunikasjonsteknologi og tekstform har ikke hatt mye oppmerksomhet her i landet, og det har ikke vært forsket så mye på det. I en tid hvor nesten ingen skriver brev i tradisjonell forstand, så er det fint å kunne å ta opp og se på denne utrolig rikholdige skrifttradisjonen, sier forskningsbibliotekar Siv Frøydis Berg.



Norskeksamen i lys av skolens dannelsingsoppdrag

■ AV AUDHILD NORENDAL

Norskfaget skal legge vekt på personlig vekst og danning – samtidig som det skal være et praktisk kommunikasjons- og ferdighetsfag. Men en gjennomgang av oppgavetekster gitt til norskeksamen tyder på at fagets vekt på nyttehensyn får stadig større vekt, mens elevens individuelle danning kommer i bakgrunnen.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet¹ stiller ingen strenge krav til organisering av fagstoffet eller bruk av bestemte metoder. I år 2000 falt også den statlige godkjenningsordningen for lærebøker bort. Med lokal frihet i valg av læringsmål, metoder og læreverk, er det nå først og fremst gjennom eksamensordningen at sentrale myndigheter får uttrykt hva de vil med skolen og de enkelte fagene. Eksamen gjenspeiler både intensjoner og mål med opplæringen. Oppgavene er et uttrykk for politiske og pedagogiske forventninger, mens besvarelsene viser hva elevene har fått ut

av skolegangen. I denne artikkelen vil jeg sammenlikne emner og formuleringer i de sentralt gitte eksamensoppgavene i norsk for ungdomsskolen under forrige og nåværende læreplan. Jeg vil også spesielt rette oppmerksomhet mot fjorårets norskeksamen som vakte debatt i offentligheten. Utgangspunktet for sammenlikningen er dannelsperspektivet: Hvilket syn på danning representerer eksamensoppgavene i de to siste læreplanperiodene? Avslutningsvis diskuterer jeg om målstyring og nyttetankegang nå kan stå i fare for å fortrenge viktige dannelsperspektiver ved



Illustrasjonsfoto: © fotolia.com

norskeksamen og hvilke konsekvenser det kan få for ungdomstrinnets skriveopplæring.

Danning i skolen

Det moderne dannelsingsprosjektet er vanskelig å definere og avgrense. Tre helt grunnleggende komponenter er likevel menneskets forhold til *seg selv*, *samfunnet* og *verden* (Korsgaard og Løvlie, 2003). For å bli dannet må mennesket være åpent for det nye og fremmede og se seg selv som en del av en større sammenheng. Men tilpasning kan fort bli en motsetning til danningen. Derfor handler ikke danning bare om å forstå omverdenen, men samtidig om å inngå i en kritisk dialog (Hellesnes, 2005). For at skolen skal oppfylle sitt dannelsesoppdrag, må den rette oppmerksomheten mot kunnskaper, verdier og holdninger som unge mennesker har behov for når de skal mestre samtidas og framtidens utfordringer. Dette stiller særskilte krav til utvelgelse av et innhold i opplæringen som avspeiler

en større helhet. Skolen må derfor ikke bare formidle fagenes innhold i et snevert faginternt lys, men samtidig være åpen for grunnleggende erfaringsprinsipper, *en forpliktende felles kjerne*, som elevene kan anvende for å forstå seg selv og omverdenen. Undervisningen bør framfor alt bidra til å utvikle elevenes *selvbestemmelses*-, *medbestemmelses*- og *solidaritetsevner* (Klafki, 2001).

Norskfaget har et spesielt oppdrag i å legge til rette for danningen. I læreplanens formålsdel understrekes det at «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (LKO6, 2013). I fagets skriveopplæring handler danning både om å utvikle personlige tanker og følelser og om språkopplæring og sosialisering. Om elevene skal bli fullverdige medlemmer av fellesskapet, må de beherske de retningslinjene og reglene som gjelder innenfor skriftkulturen. Men samtidig med at de skal beherske reglene, må de gis frihet til å bevisst

kunne bryte med dem. I *Stilskrivning og danning* fremhever Laila Aase at:

Danning må dreie seg om å bli sosialisert inn i en tenkemåte og en kultur som vårt samfunn regner som verdifull. Og danning må også dreie seg om at den enkelte ikke bare er et produkt av denne kulturen, men til en viss grad står fritt i forhold til den. (Aase, 1988, s. 23)

Et aktuelt tema i enhver utdanningsdebatt er forholdet mellom danning og nytte og om disse to hensynene kan leve side om side, eller om de gjensidig utelukker hverandre. To sider ved nytteaspektet som særlig blir oppfattet som en motsetning til danningen, eller i alle fall som problematisk for dannelsesoppdraget, er instrumentalisme og målstyring. Ved å styre offentlig sektor etter bedriftslignende løsninger, ønsker man å oppnå økt effektivitet og reduserte kostnader. Sentrale myndigheter utformer målene, og lokale krefter avgjør metodene for å nå de oppgitte målene. Styringsmaktene sjekker i sin tur om målene er nådd, og i hvilken grad de er nådd. Disse prinsippene ble introdusert i utdanningssektoren her til lands tidlig på 1990-tallet (Tønnesen, 2011).

De to siste læreplanene våre legger målstyrings-tankegang til grunn, noe som er nytt i norsk skolehistorie. Målene i de to læreplanene er imidlertid svært ulikt formulert. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97)² er standardformuleringen «I opplæringa skal elevane», i Kunnskapsløftet er formuleringen endret til «Mål for opplæringen er at elevene skal kunne». Formuleringer som «lære om, arbeide med og undersøke» i L97 er i Kunnskapsløftet erstattet med formuleringer som «kunne gjøre, kunne gjøre rede for, kunne beskrive, kunne forklare» (L97, 1999 og LK06, 2013). Dette viser et markert skifte fra *ikke-målbar* mental adferd til *målbar* ytre adferd. Kunnskapsløftet, med sin tydelige vekt på læringsutbyttet gjennom det elevene skal gjøre og mestre, er da også blitt kritisert for å betone nyttehensynene på bekostning av danningen. Danning kan umulig standardiseres gjennom måling og resultatstyring (Hopmann, 2010).

Eksamensoppgavene under L97 og Kunnskapsløftet

L97 sin framheving av felles referanserammer, fagkunnskap og nasjonal kulturarv finnes med få unntak ikke igjen i eksamensoppgavene fra perioden. Temaene spenner ganske vidt, men kan deles inn i de tre kategoriene *individerorienterte*, *samfunnsrelaterte* og *globale spørsmål*. I tillegg inneholder de fleste eksamenssettene en eller flere åpne oppgaver der elevene skal skrive en tekst med utgangspunkt i et bilde, et ordtak eller et dikt. De individerorienterte oppgavene tar opp eksistensielle spørsmål som identitet, valg, det gode liv, sjalusi, savn, angst, om det å være annerledes og et vendepunkt i livet, men også jegets relasjon til det annet kjønn, foreldre, søsken, venner og dyr. Oppgavene som retter oppmerksomheten mot samfunnet, tar for seg spørsmålsstillinger som forholdet mellom by og bygd, forbruk, kriminalitet, kroppsfiksering, røyking og underholdning. De globale oppgavene tematiserer den teknologiske utviklingen og utfordringer relatert til fattigdom og natur og miljø (Eksamen, 2000-2007).

Opgavene åpner for at elevene får velge mellom mange ulike sjangere, både personlige sjangere tilhørende den private sfæren og saklige sjangere tilhørende den offentlige sfæren. En del oppgaver er personlige, som «Lag ditt eget selvportrett. Lag tittel selv» (2007). Andre krever et videre samfunnsengasjement, som «Skriv en artikkel eller et innlegg der du legger fram ditt syn på hvordan unge lovbrytere bør gjøre opp for seg. Begrunn synspunktene dine» (2004). Formuleringene er gjennomgående åpne og inviterende, med vekt på de tankene elevene selv gjør seg. Bortsett fra sjangerforslag legges det ingen føringer for hvordan oppgaven skal besvares eller teksten skal utformes: «Skriv et essay, et kåseri, en fortelling eller en novelle der temaet er forholdet mellom tenåringer og foreldre. Lag tittel selv» (Eksamen, 2003).

Opgavene etter innføringen av Kunnskapsløftet tematiserer ikke i like stor grad individet, samfunnet og de globale utfordringene. Norsk-faglige emner gjør seg gjeldende i stadig økende grad, særlig knyttet til kommunikasjon, muntlig språkbruk og retorikk. I 2011 dreier for eksempel alle oppgavene seg om «ord», ord brukt til å uttrykke meninger, det å streve med ord, ord

som maktmiddel, språkets betydning for identitet og selvfølelse, det å si ifra når noe er galt, gode og dårlige diskusjoner og hvordan språket kommer til å utvikle seg i framtida (Eksamen, 2011). Eksamensordningens funksjon som prøving av grunnleggende ferdigheter og testing av kompetansemålene er blitt spesielt tydelig etter læreplanrevisjonen i 2013. I redegjørelsen for den nye eksamensordningen fra 2014 gjør Utdanningsdirektoratet det klart at elevene må besvare flere oppgaver på sluttprøva for å vise en bredere kompetanse enn tidligere. Etter ny eksamensordning har det derfor blitt gitt en eller to obligatoriske oppgaver i tillegg til den valgfrie. Her skal elevene vise norskfaglige kunnskaper, bruke fagbegreper og analysere, sammenlikne og vurdere ulike teksttyper. En av oppgavene skal alltid være knyttet til en vedlagt tekst for å koble skrivekompetansen tettere opp mot lesekompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Den reviderte læreplanen fra 2013 legger et funksjonelt skrivesyn til grunn. Til eksamen skal elevene vise at de behersker ulike skrivehandlinger, og teksttypebegrepet har derfor erstattet sjangerbegrepet. Med denne utviklingen har oppgaveformuleringene endret seg. Fra oppgaveordlyder på én til to setninger med svært åpne skriveoppdrag og vekt på det eleven selv tenker og mener, er disse blitt stadig mer omfattende og førende. Oppgavene instruerer nå gjerne om alt fra hvilke tekster i forberedelsesmaterialet som elevene må ha lest og tatt stilling til og hvilke skrivehandlinger de skal ta i bruk, til hvem mottakeren er og hvilket formål teksten skal realisere (Eksamen, 2014-2016).

Endrede dannelsperspektiver

Eksamen under L97 etterspurte i liten grad om de norskfaglige målene i læreplanen var nådd. Emnene i oppgavene var isteden hentet fra fagets *ytre side*. Wolfgang Klafki presenterer i den forbindelse noen tidstypiske nøkkelproblemer som skolen bør befatte seg med. Nøkkelproblemene er kjennetegnet ved at de strekker seg ut over det faglige og kunnskapsbaserte og fanger opp vesentlige spørsmål i tida. Som eksempler på nøkkelproblemer nevner han spesielt krig og fred, samfunnsskapt ulikhet, miljøspørsmål, nye

styrings-, informasjons- og kommunikasjonsformer og menneskets subjektivitet i spenningsfeltet mellom individuelle krav, medmenneskelighet og anerkjennelse av andre (Klafki, 2001, s. 74 ff.). I mange av L97 sine eksamensoppgaver ble elevene nettopp bedt om å tematisere denne type nøkkelproblemer. Slik ble viktige dannelsperspektiver ivaretatt. Den løse forbindelsen mellom læreplan og norskeksamen hadde imidlertid til klare svakheter. For det første kom ikke fagets egenart klart nok fram. For det andre inneholdt eksamenssettene en del svært tilfeldige skriveoppdrag som ikke kan sies å reise de vesentlige spørsmålene. Enkelte år kunne elevene avslutte ti års skolegang med å skrive om nesten hva som helst på avgangsprøva si (Eksamen, 2000-2007).

Med Kunnskapsløftets resultatstyring har eksamen i stadig større grad blitt en måling av norskfaglige kunnskaper. Det er en styrke sammenlignet med forrige læreplanperiode at eksamen nå er blitt knyttet nærmere opp mot selve faget. Men eksamens tette kopling til norskfaglige mål kan, med den nåværende læreplanen, samtidig bli problematisk. Det store dannelsoppdraget lar seg vanskelig realisere når Kunnskapsløftet, med få føringer for hva elevene skal arbeide med og ha kunnskap om, bare kan tematisere den smale faglige substansen som er å hente ut av kompetansemålene. De åpne og vage målformuleringene med vekt på elevenes utføringskompetanse resulterer i at det blir svært begrenset hvilke emner elevene kan skrive om. Konsekvensen blir også at den forpliktende kjernen i opplæringen og de vesentlige spørsmålene i tida i liten grad blir tematisert.

Endringene i formkravene viser at skrivingen har gått fra primært å bli forstått som et individuelt prosjekt der sjangerfrihet gir mulighet for subjektiv og ekspressiv skriving i L97, til gradvis å bli definert som et kollektivt prosjekt i Kunnskapsløftet – i form av funksjonelle skrivehandlinger tilpasset formål og mottaker. Dannelsperspektivene har altså dreid fra det individuelle og eksistensielle mot det kollektive og kulturorienterte (Aase, 1988). Med det funksjonelle skrivesynet har oppgaveformuleringene også endret seg. Oppgaveformuleringene under L97 var åpne og korte, og de fungerte som invitasjoner og igangsettere for skrivingen. Med Kunnskapsløftet er de stadig

blitt både lengre, mer spesialiserte og styrende for det oppdraget som skal utføres.

L97 sine åpne formuleringer ga elevene for mye anledning til å bli værende i sitt eget. Danning innebærer at en forstår de begrensningene som ligger i de sosiale systemene. Den selvrefleksive praksisen som danningen krever, ble dermed utfordret i for liten grad. De mange retoriske spesifiseringene i senere års oppgaver vanskeliggjør imidlertid danningen motsatt veg. Det nære blikket, involveringen, går lettere tapt om skrivingen bare blir forstått som funksjonelle handlinger tilpasset formål, mottaker og medium. Selv om skriveforskningen understreker at det er helt avgjørende at formålet kommer tydelig fram i skriveoppdraget, kan nok for mange presiseringer fremme tilpasningen framfor danningen (Norendal, 2016).

Eksamensåret 2016

De to obligatoriske oppgavene til eksamen i hovedmål i 2016 skapte offentlig debatt, og mange lærere var oppgitt over det oppdraget elevene fikk. Lærerne var først og fremst fortvilet over alle de vanskelige ordene i Maalands teateranmeldelse, men mange uttrykte også at oppgavene ikke gjenspeilet innholdet i undervisningen deres (Melingsæter & Olsen, 2016):

Oppgave A1

Borghild Maaland i VG ga terningkast fem til forestillingen *En folkefiende* på Den Nationale Scene. Vurder om terningkastet til Borghild Maaland virker rimelig ut fra omtalen hun har skrevet.

Bruk overskriften «Oppgave A1».

Oppgave A2

Skriv en tekst der du på en vennlig måte henvender deg til en medelev og forklarer hvorfor teateromtalen i VG kan være vanskelig å forstå. Gi tips om hvordan han eller hun best kan angripe teksten for å forstå den bedre. Vis kunnskap om lesing og lesestrategier i teksten din.

Bruk overskriften «Oppgave A2».
(Eksamen 2016)

De obligatoriske oppgavene eksamensåret 2016 omhandler helt sentrale sider ved Kunnskapsløftets norskfag der generell skriftkyndighet er det overordnede målet. I oppgave 1A skal elevene vurdere om terningkastet teateranmelderen ga forestillingen *En folkefiende*, virker rimelig ut fra omtalen hun ga. I oppgave A2 skal de forklare en medelev hvorfor denne anmeldelsen er vanskelig å forstå og slik vise kunnskap om lesing og lesestrategier. Oppgaven stemmer godt overens med innledningen til norskfaget der gode læringsstrategier blir holdt fram som et emne man skal arbeide mye med. Flere av målformuleringene tar også for seg bruk av lesestrategier (LKO6, 2013). Som en del av opplæringen er det selvfølgelig viktig at elevene etablerer en metaforståelse for lesing og slik «lærer å lære». Men ut fra et dannelsperspektiv er det et relevant spørsmål å stille om slike didaktiske og metodiske refleksjoner skal utgjøre selve *kunnskapsinnholdet* i eksamensarbeidet. Det begrenser faget at elevene både skal vise lese- og skrivekompetanse, samtidig som de blir bedt om å skrive om dette. Om slike oppgaver blir representative, snevres fagets dannelsperspektiver inn.

De to oppgaveordlydene kan dessuten kritiseres for å være både instruerende og styrende. Begge etterspør en form for enten-eller-svar. Oppgaveinstruksene gir lite rom for individuelle løsningsforslag og muligheten til å vise en selvstendig og kritisk vurderingsevne, på tross av at den første oppgaven nettopp ber elevene om å *vurdere*. Det skal mye til for en ungdomsskoleelev å argumentere for at en erfaren teateranmelder i VG ikke greier å begrunne terningkastet hun gir i anmeldelsen sin. I den andre oppgaven får eleven en klar beskjed om å opptre *vennlig*. Dannelskravet om å kunne *stå fritt* i forhold til det man skriver, og gjerne bevisst bryte med kulturens forventninger, blir det med denne type instruksjoner i liten grad tatt hensyn til.

Tilpasning framfor danning?

Det er ingen ny diskusjon om norskfaget skal være et fag med hovedvekt på personlig vekst og danning, eller være et praktisk kommunikasjons- og ferdighetsfag. De fleste stemmene i debatten er enige om at morsmålsfaget må kunne romme begge deler. Men flere peker nå på at nyttehensyn

kan ha blitt for dominerende (Werler, 2010). I denne debatten er eksamensordningen aktuell. På hvilken måte påvirker eksamen den skriveopplæringen som faktisk drives i ungdomsskolen? Eksamen er ikke bare en sluttprøve, den virker også inn på selve undervisningen ved at tidligere oppgaver i stor utstrekning blir brukt som skriveoppdrag underveis i løpet. Med de smale fagspesifikke skriveoppdragene som Kunnskapsløftets eksamensordning de senere år er representert med, er danningens krav om å rette oppmerksomheten mot det vesentlige truet. Elevene får få muligheter til å vise sine selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevner.

Skrivingens dannende funksjon kan i tillegg være truet på et annet vis. Med Kunnskapsløftet har vurderingskriterier blitt mer styrende for forståelsen av faget. Dersom elevene blir lært opp til å skrive tekster som i størst mulig grad oppfyller vurderingskriterier for å oppnå gode eksamensresultater, kan resultatstyringen fortrenge kreativitet, selvstendighet og kritisk vurderingsevne i skriveopplæringa. I denne sammenheng er det relevant å trekke inn Jon Hellesnes ord om *tilpassningen* som motsetning til danningen: «Tilpassninga går ut på at menneska blir sosialiserte på plass i samfunnet; de blir øvde opp til å godta – utan spørsmål – dei rammene dei heile tida eksisterer og arbeider innanfor» (Hellesnes, 2005, s. 28). Disse ordene bør bli tatt med i den diskusjonen om framtidens norskfag og i utarbeidelsen av kommende års eksamensoppgaver.

NOTER

- 1 Heretter bare referert til som «Kunnskapsløftet»
- 2 Heretter bare referert til som «L97»

LITTERATUR

- HELLESNES, J. (2005). Om å motverke destruksjonen av danninga. I: A.J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 27-35). Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- HOPMAN, S.T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I: J. Midtsundstad & I. Willberg (Red.), *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning*, (s. 19-43). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- KLAFKI, W. (2001). *Dannelses teori og didaktikk. Nye studier*. København: Klim.
- L97 (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- LK06 (2013). *Læreplan i norsk: NOR1-05: Kompetansemål – kompetansemål etter 10. årstrinn*. Hentet 20.10.2016, fra <<http://www.udir.no>>
- MELLINGSÆTER, H. & OLSEN, T. (2016, 26.05). Lærere fortviler over årets norskeksamen: Provoserte og sinte på elevenes vegne. *Aftenposten*. Hentet fra: <<http://www.aftenposten.no/norge/Larere-fortviler-over-arets-norskeksamen-Provoserte-og-sinte-pa-elevenes-vegne-198003b.html>>
- NORENDAL, A. (2016). Dannelsesperspektiver i grunnskolens eksamensoppgaver i norsk. *Acta didactica (Vol.10 Nr. 3 Art 4)* (s. 1-25).
- SKOTHEIM, L. (2016, 10.06). Norskeksamen – en skandale». *Bergens Tidende*. Hentet fra: <<http://www.bt.no/btmeninger/kronikk/Norskeksamen---en-skandale-1170b.html>>
- SLAGSTAD, R., KORSGAARD, O. & LØVLIE, L. (RED.). (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- TØNNESSEN, L.K. (2011). *Norsk utdanningshistorie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2013). *Erfaringer og vurderinger av eksamen 2013. Endrede eksamensordninger*. Hentet fra <<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Utdanningsdirektoratet/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/5-----Endrede-eksamensordninger/#a6.4>>
- WERLER, T. (2010). Danning og/eller literacy? Et spørsmål om framtidens utdanning. I: J. Midtsundstad, I. Willberg & N.R. Birkeland (Red.). *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 76-96). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- AAASE, L. (1988). *Stilskrivning og danning. Om skriveopplæring i videregående skole*. Oslo: LNU/Cappelen.

EMPIRISK MATERIALE

Læringssenteret, Oslo:

- Avgangsprøve i norsk for grunnskolen 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 og 2008

Utdanningsdirektoratet, Oslo:

- Eksamen i norsk 2008 (NOR0017)
- Eksamen norsk hovedmål (NOR0214) 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 og 2016
- Eksamen norsk sidemål (NOR0215) 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 og 2016



Audhild Norendal er høgskolelektor i norsk ved lærerutdanningen, Høgskolen i Sørøst-Norge. Hun arbeider først og fremst med temaer innenfor lese- og skriveopplæring og litteraturredidaktikk. De siste årene har hun deltatt som utviklingspartner fra Universitets- og høgskolesektoren inn i Udir sin satsing «Ungdomstrinn i utvikling». Hun har lang erfaring som lærer i den videregående skolen.



PP-tjenesten i endring

Sakkyndighet i et inkluderingsperspektiv

■ AV METTE CYVIN OG ASTRI ARNESEN

Et utviklingsarbeid med økt inkludering og systemfokus som mål ble gjennomført i PP-tjenesten i fem Agder-kommuner. Gjennom systematisk arbeid var det et mål å endre praksis i retning av økt inkluderingsfokus i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid.

Det er et uttrykt ønske at PP-tjenesten skal fokusere mer på inkludering og gode læringsmiljøer (St.meld. 18, 2010-2011, UDIR, 2016, *SEVU-PPT*). Dette skjer samtidig som tjenesten opplever en stadig økende etterspørsel etter sakkyndige vurderinger, og presset er etter hvert blitt så stort at det kan oppleves å stå i veien for PP-tjenestens muligheter til å jobbe forebyggende og bidra til at ordinær opplæring ivaretar behovene som mangfold krever.

Denne situasjonen var utgangspunktet for et utviklingsarbeid hvor PP-tjenestene i Lillesand, Iveland, Vennesla, Songdalen og Søgne jobbet sammen med Statped. Temaet for samarbeidet var hvordan man på den ene siden skulle klare å ruste oppvekstsektoren til å inkludere flere; på den andre siden håndtere et press og en stor etterspørsel etter sakkyndige vurderinger rundt behov for individuelle spesialpedagogiske tiltak.

Styringsgruppa i satsingen *Inkluderende*

læringsmiljø ble enige om et utviklingsprosjekt hvor Statped ble invitert inn. Prosjektet ble kalt *Sakkyndighet i et inkluderingsperspektiv*. Formålet med dette utviklingsprosjektet var å skape et mer inkluderende læringsmiljø gjennom å arbeide for at alle medarbeiderne i PP-tjenesten i større grad skulle fokusere på inkludering og systemtenkning i sitt sakkyndighetsarbeid.

Samarbeidet har gått over tre semestre med samlinger over én eller to dager¹. Mellom samlingene har PP-tjenestene jobbet hver for seg. Arbeidsmetodene som ble brukt, var en kombinasjon av forelesninger og innlegg fra Statped-medarbeidere og ekstern foreleser, gruppearbeid, forberedte innlegg fra PP-medarbeidere, plenumsdrøftinger og arbeid med spørsmål i IGP-metodikk. IGP er kjent som en metodikk for å organisere refleksjoner på tre nivåer: individ, gruppe og plenum (Ertesvåg og Roland, 2013). PP-medarbeiderne har jobbet i grupper, hvor de

har analysert case med et systemisk perspektiv for øye.

Som et bakteppe i planleggingsprosessen lå en erkjennelse av at PP-tjenesten ikke lenger kan vente til de har færre individsaker og mindre sakkyndighetsarbeid, før de konsentrerer seg om å jobbe systemrettet. Statped, PP-lederne og koordinator for satsingen ønsket å se på mulighetene for bedre inkludering som lå i å gjøre denne delen av jobben mer systemisk. Så hvordan kunne det gjøres? I denne artikkelen skal vi gi et innblikk i noen sentrale sider ved denne prosessen.

Arbeid med felles forståelse

I de første samlingene fokuserte vi på kjernebegreper knyttet til inkludering.

Hvordan vi uttrykker oss og hvilke holdninger vi tilkjennegir, har stor betydning for praksis. Felles forståelse av teoretiske kjernebegreper kan være nødvendig for å skape en helhetlig og målrettet utviklingsprosess.

Ved å sette sentrale begreper på dagsordenen og jobbe for å utvikle en felles forståelse, øker man sannsynligheten for en større forståelse for hverandres arbeid og en kultur hvor man kan lære av hverandre. Dette kan gjøres gjennom en systematisk drøfting av egen praksis i kollegiet med tanke på læring og utvikling. (Støen, J. og Midthassel, U.V. i Roland, P. og Westergård, E. (red.) 2015)

Fokuset på å utvikle felles læring i organisasjonen gjennom å arbeide fram en felles forståelse av teoretiske begreper, er en av styrkene i satsingen *Inkluderende læringsmiljø*, og dette tok vi med oss inn i prosjektet *Sakkyndighet i et inkluderende perspektiv*. Kollektiv kapasitetsbygging gjennom læring i organisasjonen (Fullan, 2014) betyr å satse på å lære i fellesskap heller enn individualistisk, for at alle skal kunne «dra i samme retning» (Ibid.) Ved å samle alle PP-rådgivere i disse kommunene, og arbeide med teoretiske begreper og sentrale spørsmål, var et mål at hver enkelt PP-rådgiver fikk et eierforhold til begrepene i satsingen og dermed kunne arbeide bedre og mer effektivt sammen.

Vi startet de første samlingene med å drøfte gruppas holdninger og oppfatninger av hva

inkludering er, hva spesialundervisning skal være og ikke være. I det videre arbeidet gikk gruppa dypere inn i det systemteoretiske for så å knytte inkludering sammen med det sakkyndige arbeidet og se det i et systemteoretisk lys.

Å hente frem kunnskap fra Bateson

Noen av kjernebegrepene i denne satsingen er hentet fra Batesons kommunikasjonsteori (Rammeverket, 2015 og Jensen og Ulleberg, 2011). Bronfenbrenners nivåer i den utviklingsøkologiske modellen (Nordahl, 2012), er også viktige, og Bronfenbrenner er ellers mye omtalt i sammenheng med PP-tjenestens systemarbeid. Batesons idéer tilfører i tillegg dybde og kunnskap om hvordan personer i de ulike nivåene (familie, personen selv, skole, barnehage og PP-tjenesten) samarbeider og påvirker hverandre gjensidig. Vi ble inspirert av Batesons tanker om relasjon, kommunikasjon og gjensidig påvirkning.

Bateson var opptatt av fenomenet relasjon. Å ha gode relasjoner til samarbeidspartnere og skape et utviklende og levende samarbeid med skoler og barnehager er avgjørende i PP-tjenestens arbeid. Vi har ikke så mye forskning omkring *hva som virker* i rådgivning og veiledning, men en av de faktorene som kommer fram som mest betydningsfullt, er at det er en god og tillitsfull relasjon mellom rådgiver og dem som rådgiveren hjelper (Bjørndal, C.R.P. 2016). Dette kjenner vi også fra pedagogisk forskning, hvor relasjonen mellom lærer og elev har vist seg å være avgjørende (Hattie og Yates, 2014).

I arbeidet med relasjoner er måten vi kommuniserer på sentral. Det er ikke mulig å ikke kommunisere, hevder kommunikasjonsteoretikere (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 21). Uansett om vi sier eller gjør noe, eller forsøker å være nøytralt observerende, vil vi påvirke og påvirkes når vi går inn i en situasjon. Dermed kan det bli viktig for PP-rådgiveren å ha et undrende perspektiv på egen praksis, hvordan påvirkningen skjer – noe vi utforsket og reflekterte over i samlingene.

Gjensidig påvirkning og sirkulær årsaksforståelse

Det spesialpedagogiske feltet har en tradisjon for å se på individet og kartlegge vansker, så det kan

være vanskelig å fjerne seg fra denne praksis og nærme seg en systemisk forståelse. I en systemisk forståelse må gjensidig påvirkning undersøkes. Noe vi lærte gjennom dette utviklingsprosjektet var at gjennom å jobbe med å reflektere over begreper som for eksempel sirkulær årsaksforståelse og gjensidig påvirkning, vokste det fram et behov for å overføre dette til daglig praksis. I PP-rådgiverens arbeid kan det innebære å undersøke hele klassemiljøet når ett barn har vansker. Her finnes det en del verktøy, som pedagogisk analysemodell (Nordahl, 2012) og økologisk kartlegging (Nielsen, J. (2012) og Nielsen H.W. (2014)).

En PP-leder beskrev at de ønsker en dynamisk utredningsstandard som er verdibasert og ikke en ferdig oppskrift. Utredningen skal omfatte barnet eller eleven i kontekst og ha fokus på opplevelsen i situasjonen, hvilke verdier som fremelskes i miljøet osv. En slik tilnærming krever en rikholdig verktøykasse. Det er enda ikke utviklet mange gode verktøy som har systemisk fokus spesielt myntet på PP-tjenesten. En slik utredning og praksis krever derfor en høy grad av profesjonalitet og faglig trygghet. Den enkelte må vurdere hva og hvordan man utreder og kan i mindre grad støtte seg på ferdig materiale og tester.

Å trække ut av dype spor – finne nye veier

Utover i prosessen ble det klarere hvor dype mønstre og til dels automatiserte og lite reflekterte beslutninger som kan prege det daglige arbeidet i PP-tjenesten. En PP-leder fortalte at hun plutselig oppdaget at hun satt og gjorde de samme gamle vurderinger som hun alltid hadde gjort. Selv om saken var ny, hadde hun fortsatt fokus på de vanskene som ble beskrevet i henvisningen og tenkte på hvilke tester og kartlegginger hun burde utrede med, istedenfor å ha et systemisk fokus og se på helhetlige utredninger av sammenhenger i saken. Mange vil nok kunne kjenne seg igjen her. Det ble en vekker, sa hun, mot å tenke mer systemisk, et tegn på at det har foregått en prosess mot endring.

To av samlingene i prosessen hadde fokus på utredning i et systemisk perspektiv – hva innebærer det i praksis? Begreper og ord som ble tatt i bruk for å signalisere en endring mot økt systemfokus var:

- Utredning er å være i prosess
- Hva kjennetegner et bærekraftig fellesskap?

FAKTA:

En kommunal satsing på et inkluderende læringsmiljø

Satsingen *Inkluderende læringsmiljø* har som formål å etablere en felles plattform for arbeidet med læringsmiljøutvikling slik at alle barn og unge får større utbytte av det ordinære pedagogiske tilbudet. Satsingen omfatter barnehager, skoler og PP-tjenester i de fem kommunene Søgne, Songdalen, Vennesla, Iveland og Lillesand.

Som en del av satsingen er det gjennomført et utviklingsprosjekt hvor Statped ble invitert til å bidra. Prosjektet ble kalt *Sakkyndighet i et inkluderingsperspektiv*, og det er erfaringer fra denne som beskrives i denne artikkelen.

- Samarbeidslæring mellom PP-tjeneste og skole – å utvikle en felles forståelse
- Minste analyseenhet må aldri være mindre enn individet i kontekst

Kontekstbevissthet

«Without context, words and actions have no meaning at all» sier Bateson. Kontekst, som kan oversettes med sammenheng, er beslektet med begrepene *system*, *helhet* og *relasjon*, hos Bateson. I PP-tjenestens systemrettede arbeid ute i felten vil en rik forståelse av begrepet kontekst kunne gi økt forståelse av sammenhengene i læringsmiljøet. En økt kontekstbevissthet vil kunne virke inn på måten PP-medarbeideren virker på i det daglige og for eksempel i det sakkyndige arbeidet. For å kunne skape inkludering og et godt læringsmiljø er det nødvendig å arbeide mer analytisk med å undersøke sammenhenger.

For eksempel vil en dypere analyse av elevens miljø og hvordan de ulike delene av miljøet spiller sammen, kunne gi en økt forståelse i tillegg til at man kartlegger elevens vansker og styrker. Det blir ikke snakk om enten individ- eller systemfokus, men individet i samspill med systemet, altså i kontekst. Dette er en krevende øvelse, og flere av PP-rådgiverne etterlyste etter hvert verktøy for å jobbe mer systemisk. En måte å jobbe på, som vi hadde fremme til refleksjon, var økologisk kartlegging, som er en kartlegging basert på Bronfenbrenners økologiske systemteori, hvor samspill mellom

systemer og innen systemer, balanser og ubalanser undersøkes (Nielsen J. 2012 og Nielsen H.W. 2014).

Forventningers makt og muligheter

Gjentatte ganger i løpet av samlingene ble det drøftet utfordringer som bunner i ulike forventninger mellom PP-tjenesten og skolene eller barnehagene. Barn og unge henvises ofte til PP-tjenesten med en beskrivelse av deres individuelle vansker og utfordringer. Forventningen til PP-tjenesten er gjerne en utredning av disse og deretter en vurdering av hvilke kompenserende tiltak som kan avhjelpe situasjonen. PP-tjenesten opplevde det som vanskelig å komme i posisjon til å gjøre en mer helhetlig kartlegging av situasjonen og jobbe med veiledning til personalet. Denne opplevelsen bekreftes også av undersøkelser som Fylling har gjort (2015) der 95 prosent av lærerne i undersøkelsen mener det er viktig at PP-tjenesten gjør en sakkyndig vurdering av det enkelte barnets behov.

Språkets som former og skaper

Kommunikasjon og språk er et mangfoldig og utfordrende område, som mange vet noe om, det er sentralt i pedagogisk praksis, men tas ofte for gitt (Kvernbekk i Kvamme, Kvernbekk og Strand (red.) 2016). Hvordan man ordlegger seg i alle faser av samarbeidet har stor betydning for hvordan virkeligheten skapes. Gjennom prosessen jobbet PP-lederne med ordene man brukte. Blant annet valgte en PP-tjeneste å gå bort fra å bruke ordet «tilbakemeldingsmøte» – de ønsket å formidle en annen holdning gjennom å kalle det «samarbeidsmøte etter utredning». Det som ligger underforstått i begrepet, er at PP-tjenesten ikke allerede anses å ha funnet sannheten, men at man sammen kan få et bedre bilde av situasjonen. «Bærekraftige fellesskap» var et annet begrep som ble mer brukt underveis i prosjektet, dette innebærer at man gjør en vurdering av om fellesskapet bidrar til alles utvikling og deltagelse.

Hva gjør PP-tjenesten nå som de ikke gjorde før?

I starten av dette skoleåret ble det holdt en samling for å oppsummere og avslutte utviklingsprosjektet. Her deltok PP-tjenesten sammen med kommunalsjefer fra de respektive kommunene.



FAKTA:

Økologisk kartlegging

I økologisk kartlegging eller analyse (Nielsen, 2014) er hensikten å beskrive en gruppe mennesker og samspillet mellom dem, samt krefter utenfra som påvirker dem. Man har i en slik analyse flyttet fokus fra et ensidig individfokus til å se individet i sammenheng med systemet.

- Observasjon av klasse, gruppe, individ i gruppe e.l.
- Kartlegging av de ulike systemnivåene: mikro, meso, eko og makro (Bronfenbrenner)
- Kartlegging av relasjoner, sammenhenger, helhet og kontekst slik Bateson beskriver disse
- Kartlegge og undersøke relasjoner mellom individene i systemet
- Kartlegge og undersøke samspillet mellom individene – samt kreftene som virker på systemet utenfra
- Kartlegging av balanser og ubalanser mellom individer og systemer
- En egenbevissthet om at man påvirker det systemet man observerer

Det er interessant og gledelig å høre at alle PP-lederne står fram og forteller at de mener de er tettere på skoler og barnehager nå enn før dette arbeidet startet. Tettere på vil si at de ansatte er mer ute i skole og barnehage, at de møter på lavterskelmøter, nettverksmøter og systemdager.

Veiledning trekkes fram av PP-lederne som et spesielt viktig område. En PP-tjeneste opplever å få flere forespørsler om veiledning, også omkring bedring av læringsmiljø. En annen har hatt

internt fokus på språket de bruker i veiledning og på bedre veiledningskvalitet generelt.

PP-tjenesten i en kommune utarbeidet en presentasjon som gjorde det klart hvordan man ville bruke systemisk forståelse gjennom hele samarbeidsprosessen. Leder for PP-tjenesten hadde sammen med sine rådgivere møter på alle enheter for å presentere satsingen og drøfte denne med ledere og andre i skolen og barnehagen. Dette er i seg selv et tiltak som høyst sannsynlig fører til at PP-tjenestens forståelse av systemarbeid kommer ut til skolene og barnehagene. Dette tenker vi er svært positivt og et eksempel til etterfølgelse. Det kan bidra til å bedre både forståelse, relasjon og samarbeid.

Avslutning

Prosjektet *Sakkyndighet i et inkluderingsperspektiv* er avsluttet, men prosessen fortsetter. Fortsatt er det behov for drøfting og refleksjon over kjernebegreper, for å sette dem ut i livet i praksis-hverdagen. Ett utviklingsområde videre kan være å videreutvikle og ta i bruk praktiske metoder eller «verktøy» til utredning/rådgivning. Hvilke rådgivningsverktøy kan ivareta det systemiske og inkluderende perspektiv på en god måte?

Flere enn oss kjenner kanskje behovet for konkrete metoder og strategier som kan brukes i den aktuelle arbeidshverdagen. Metoder som kan bringe oss nærmere de idealistiske målene om økt inkludering gjennom systemarbeid. Arbeidsmåten vi beskriver i denne artikkelen, kan være en måte å komme nærmere et slikt mål på. Vi kan konkludere med at dette utviklingsprosjektet, med samlinger for alle medarbeiderne i PP-tjenesten, har vært en nyttig arbeidsform for felles læring og bevisstgjøring. Vi håper vår beskrivelse av prosjektet vil kunne inspirere andre i PP-tjenesten til å drøfte og prøve ut metoder som kan skape mer inkludering for alle barn og unge i skole og barnehage.

NOTER

1 To todagerssamlinger og tre dagssamlinger.

LITTERATUR

- BJØRNDAL, C.R.P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler. Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- ERTESVÅG, S.K. & ROLAND, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- FULLAN, M. (2007). *The new meaning of Educational Change* (4. utg). New York: Routledge Teacher College Press.
- FULLAN, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- FYLLING, I. OG HANDEGÅRD, T.L. (2009). *Kompetanse i krysspress. Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: NF-rapport 5/2009
- HATTIE, J. OG YATES, G. (2014) *Synlig læring – hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- JENSEN, P. OG ULLEBERG, I. (2011). *Mellom Ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- KVAMME, O.A., KVERNBEKK, T. OG STRAND, T. (2016). *Pedagogiske fenomener. En innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NIELSEN, J. (2012). *Udredning i kontekst*. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning nr. 5.
- NIELSEN, H.W. (2014). *Samarbejde mellem lærere og psykolog om inklusion – nogle værktøjer til PPR*. Danmark: Dansk Psykologisk Forlag A/S
- NORDAHL, T. (2012). *Dette vet vi om pedagogisk analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- STYRINGSGRUPPA FOR INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ. (2015) Rammeverk for satsingen *Inkluderende læringsmiljø*.
- ST.MELD. NR 18 (2010-2011). *Læring og felleskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Utdanningsdepartementet
- UDIR (2016) *SEVU-PPT*. Hentet 04.08.2016 fra <<http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/pp-tjenesten/>>
- WESTERGÅRD, E. (RED.) OG ROLAND, P. (2015). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.



Mette Cyvin er cand.ed og seniorrådgiver ved Statpeds avdelingskontor i Kristiansand. Hun har også bakgrunn som synspedagog og har vært med i flere utviklingsprosjekter i samarbeid med skoler, barnehager og PP-tjeneste. Tidligere hadde hun i noen år ansvar for faget veiledningspedagogikk ved Universitetet i Agder.



Astri Arnesen er cand.ed. og var seniorrådgiver ved Statped da artikkelen ble skrevet, og hun er nå president i den europeiske Huntington-foreningen. Hun har lang erfaring fra arbeid i PP-tjenesten både som rådgiver og som leder. Hun var tidligere leder for Statpeds avdelingskontor i Kristiansand.



Århus, Danmark Skolestart fire ganger i året

Quillan Warner (t.v.) og Axel Conrad Frisch går i 0. klasse. De synes det er fint å ha eldre klassekamerater, da de lærer mye fra dem.

■ AV ANN-MARI GREGERSEN. FOTO ALF OVE HANSEN

KRAI-metoden i Århus lar barna starte sitt skoleløp i en alder-integrert klasse når de er klare for det. En fleksibel skolestart har ikke bare vært enkel for lærerne.

– KRAI gir mange fordeler både for barna og lærerne, men innføringen har ikke bare vært rosenrød, sier assisterende rektor og innskolingsleder Gitte Baggesen på Frederiksbjerg skole i Århus.

KRAI står for *kompetansebasert rullerende skolestart og aldersintegrert innskoling*, og startet som et prosjekt for tre skoler i regi av daværende rådmann i Århus kommune. Prøvetiden var over i 2012, og alle tre fortsatte etterpå.

Foreldrene bestemmer

– Prosessen med å avgjøre når et barn er skoleklart skjer i samarbeid med barnehagen og foreldrene. Barnehagen har et kompetansehjul som tar for seg alt fra samspill, sosiale egenskaper og kreativitet til robusthet og kunnskap om natur og dyr. Hjulet utfylles av foreldre og barnehagen. Når barnet er 5,5 år, ser en hvor langt det er kommet i de ulike navene, og så avgjøres skolestarten. Hos oss kan de begynne i august, etter høstferien, etter jul

eller til påske. Andre skoler har start tre ganger årlig. Det er foreldrene som har siste ordet, forklarer Baggesen.

Rullerende skolestart er bare første del av KRAI. Den andre er aldersintegrert innskoling der barna blir en del av klasser der skolekameratene er fra 6 til 8 år.

Bedre overgang

– I Danmark er det vanlig at man starter i 0. klasse med en førskolelærer. Så slutter barna, og starter på nytt igjen i 1. klasse med ny lærer. Ved Frederiksbjerg skole begynner du bare én gang. Dermed får barn og foreldre en bedre overgang fra barnehage til skole. KRAIs mål er også å styrke

trivsel, læring og utvikling med et spesielt fokus på språk, lesing og sosiale ferdigheter. Metoden sikter også på å lage ulike læringsmiljø og undervisningsdifferensiering, sier Baggesen.

En vanlig skoledag starter med at alle møter på sin gruppe, som består av rundt 28 elever for en kort morgen-samling. Så er det over til fagundervisning i dansk og matematikk. Her er elevene delt inn i fire grupper, fordelt på stigende nivå. I gruppa som er størst, er det tilknyttet en ekstra lærer. I den aldersintegrerte gruppen er alle igjen én gruppe.

– Alle elever får undervisning på sitt nivå. Noen når målene raskt, andre ikke. De som trenger større utfordringer, får ekstra oppgaver. De som henger etter, får ekstra hjelp i form av direkte faghjelp eller aktiviteter som styrker læring, sosiale ferdigheter eller motivasjon, forklarer Gitte Baggesen.

Holistisk tanke

All aldersintegrert tid tilbringes i den store gruppen. Her er det alltid én lærer og én førskolelærer. Sistnevnte blir med videre når SFO starter klokken 14. Undervisningen er organisert i tema, som kristendom, natur, kunst, sport og engelsk.

– Når et tema skal forberedes, er det læreren med størst kunnskap om emnet som forbereder det. Dermed slipper alle lærerne å være med i all planlegging. Barna har også fordeler av tematanken. Allerede i pilotperioden så vi at elevene oppnådde lesemålene for 2. klasse ett år før tiden. En årsak kan være at de store leser for de små. Når en hjelper andre, blir en selv bedre. For de minste elevene hjelper det å se hva de skal lære seg i fremtiden. Når de lærer seg bokstaver, vet de at de senere skal skrive setninger som de store.

Gitte Baggesen mener det er en



– Det krever mye av alle å ha KRAI, men vi mener det er bra for barn og lærere, sier assisterende rektor og innskolingsleder Gitte Baggesen.

fordel at skolen ikke har kunst, naturvitenskap og idrett som egne fag.

– Vi tenker mer holistisk, slik barna selv gjør. De har også samme lærer hele dagen, noe som er bra for begge parter. Alle som er nye, får en skolevenn som lærer dem hva det vil si å gå på skole. Denne prosessen hadde tatt ett år om alle i klassen var nye samtidig. Fellesskapet med barn i ulik alder gjør dem også mer tolerante.

Bedt om å slutte

Alt har selvsagt ikke gått på skinner i Århus. Flere foreldre mente at barna ville bli forvirret over å ofte få nye elever i klassen, andre syntes det var en ulempe for foreldresamholdet. Noen få har måttet tåle at barnet ikke rykker opp til 3. klasse.

– I neste uke skal jeg ha en samtale med et foreldrepar som ikke er enig i skolens beslutning. De få barna dette gjelder, leker uansett ofte med yngre klassekamerater og vil ikke miste venner. Det er skolen som bestemmer om et barn er klar for 3. klasse, ikke foreldrene, understreker Gitte Baggesen.

Noen lærerne har savnet å ikke ha

«sin klasse» fra start til mål, samt vært bekymret for om barna ville finne ut av timeplanen og hvor de til enhver tid skulle være.

– Det har vært en stor omveltning for lærerne, særlig å skulle tenke differensiert undervisning. Noen har sluttet, andre har blitt oppfordret til å gå. Heldigvis har mange også snudd tankegangen sin, og ser at barna takler dette helt fint!

KRAI i Århus

KRAI er en kompetansebasert rullerende skolestart og aldersintegrert innskoling. Prosjektet ble satt i gang i 2008 for en treårig periode for tre skoler, som så ble utvidet med ett år. I 2012/13 ble det bestemt at alle de tre skolene i prosjektet kunne fortsette som KRAI-skoler.

Videoobservasjoner av engelskundervisning på ungdomstrinnet

■ AV INGRID HJELTNES, LISBETH M. BREVIK OG KIRSTI KLETTE

Videostudien LISE analyserer kvalitet på undervisningen på 9. og 10. trinn i fagene matematikk, norsk, engelsk, fremmedspråk, samfunnsfag og naturfag. Her presenteres funn fra ett av disse fagene – om hva som kjennetegner kvalitet på leseundervisning i engelsk.

Evalueringer av Kunnskapsløftet viser at lesing er den grunnleggende ferdigheten lærerne sier at de vier mest tid i undervisningen (Aasen mfl., 2012; Olsen, Hopfenbeck, Lillejord & Roe, 2012; Ottesen & Møller, 2010). Lesing av tekster i timene og påfølgende aktiviteter knyttet til leseforståelse, er arbeidsformer elever er kjent med. Likevel er det lite forskning om *hvordan* leseundervisningen foregår i klasserommet, spesielt i engelskfaget (Brevik, 2017). Det er behov for å få mer systematisk informasjon om hva som skjer i klasserommet, og også elevenes erfaringer med undervisningen (Klette, 2010; 2013). Dette er det unike med videostudien LISE.¹

Videostudien LISE

For å øke kunnskapen om undervisning i klasserommet og elevenes ferdigheter, ble først hovedprosjektet Linking Instruction and Student Achievement (LISA) igangsatt i 2014. Prosjektet kobler videoobservasjoner fra klasserom med elevenes syn på undervisningen gjennom en spørreundersøkelse, og resultatene deres på nasjonale prøver. I analysene av videoene brukes kodingsmanualen Protocol for Language Arts Teaching Observation (PLATO), som er utviklet av våre samarbeidspartnere ved Stanford University i California, USA, professor Pam Grossman og hennes team (Grossman, 2015). Datainnsamlingen ble

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

gjort i 49 klasserom på 8. trinn, skoleåret 2014–15, i fagene norsk og matematikk. Studien filmet fire timer i hvert fag i hvert klasserom, noe som gir 390 filmede undervisningstimer, 195 timer i hvert fag. LISA er finansiert av Norges forskningsråd og ledes av professor Kirsti Klette ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.

For å følge opp undervisningen på 9. og 10. trinn i noen utvalgte klasserom, ble Linking Instruction and Student Experiences (LISE) igangsatt i 2015. I tillegg til norsk og matematikk inkluderte vi undervisning i engelsk, fransk, samfunnsfag og naturfag i de samme klassene. LISE bruker de samme metodene som er utviklet i LISA, og vi kobler dermed videoobservasjoner fra klasserom med elevenes syn på undervisningen gjennom en spørreundersøkelse, og vi bruker PLATO-manualen til å analysere videoene (Grossman, 2015). I norsk, matematikk og engelsk kobler vi også disse dataene med elevenes resultater på nasjonale prøver. I LISE har vi samlet data fra seks av de opprinnelige klasserommene, pluss en ny klasse som har tospråklig undervisning. Data-innsamlingen ble gjort i disse sju klasserommene ved sju ulike skoler på 9. og 10. trinn, skoleårene 2015–16 og 2016–17. Også her filmet vi fire timer i hvert fag i hvert klasserom, pluss noen delingstimer i norsk, matematikk, engelsk og naturfag, noe som til sammen gir 300 filmede undervisningstimer. LISE ledes også av professor Kirsti Klette, med førsteamanuensis Lisbeth M. Brevik ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo som prosjektkoordinator.

I hvert klasserom brukte vi to kameraer, ett foran i klasserommet som filmet elevene og ett bakerst som var rettet mot læreren. Læreren hadde en mikrofon på seg, og i tillegg var det en mikrofon midt i rommet som fanget opp elevenes utsagn og ytringer. I tillegg til videoobservasjonene samlet vi informasjon fra elevene om undervisningen i et anerkjent og vel utprøvd internasjonalt elevspørreskjema. Elevene svarte anonymt og visste at lærerne ikke skulle få se svarene.

Leseundervisning i engelsk

Noe av det mest spennende med LISE, er at vi får innblikk i undervisning over tid på

ungdomstrinnet (8., 9. og 10 trinn) og i fag vi hittil ikke har visst så mye om (fremmedspråksundervisning og engelsk). I denne artikkelen presenterer vi funn fra engelskundervisningen i det første av LISE-klasserommene. Dette er basert på masterstudien til Ingrid Hjeltne (2016). Sammen med forskerteamet bak videostudien LISE analyserte hun data fra et engelskklasserom på 9. trinn, og fokuserte på hva som kjennetegner god leseundervisning, når læreren og elevene jobber med tekster i engelskfaget.

I masterstudien sin kombinerte Hjeltne (2016) de tre typene data fra LISE: elevenes resultater på den nasjonale prøven i engelsk på starten av 8. trinn (*achievement*), videoobservasjoner av fire påfølgende engelsktimer over en periode på to uker (*instruction*) og elevenes svar på en spørreundersøkelse om deres erfaringer med engelskundervisningen (*experiences*).

For å få et inntrykk av elevenes leseferdigheter i engelsk, så vi på resultatene deres på den nasjonale prøven i engelsk fra 8. trinn. Den viste at det var svært få svake engelsklesere i denne klassen (nivå 1 og 2). De fleste var middels gode (nivå 3) eller svært gode (nivå 4 og 5) til å lese engelsk.



Illustrasjonsfoto: fotolia.com

Analyse av videodataene

Da vi analyserte videoene, identifiserte vi først alle sekvensene hvor engelskundervisningen handlet om lesing av ulike typer tekster. Så analyserte vi kvaliteten (Grossman, 2015) på denne leseundervisningen. Her så vi blant annet på hvilke tekster som ble lest og hvordan de ble brukt i timene (tekstbasert undervisning), hvilken type begrepsmessig støtte/materiell læreren ga for at elevene skulle forstå tekstene, på hvilken måte læreren ga elevene intellektuelle utfordringer, og i hvilken grad læreren ga elevene tilbakemeldinger på deres tekstforståelse i timene. Høy skår i disse fire kategoriene innebærer at tekstene brukes aktivt for å utvikle tekstforståelse, at elevene får relevant støtte i form av begreper og materiell, at elevene får intellektuelle utfordringer som krever analytisk tenking og tolking, og at læreren gir eksplisitte tilbakemeldinger til elevene på deres leseforståelse og bruk av strategier i denne leseprosessen (Grossman, 2015).

Hva ble lest – og hvordan?

I disse engelsktimene jobbet læreren og elevene med fem ulike engelsktekster med utgangspunkt i læreboka: to romaner (utdrag), to sangtekster og en historietekst. En av tekstene hadde elevene allerede lest hjemme (roman 1), en snakket de om i timen før de lyttet til den (roman 2), og de tre siste ble helt eller delvis lest i timene (historieteksten pluss sangtekst 1 og 2). Selve tekstarbeidet foregikk relativt likt i disse timene, ved at elevene først gjorde oppgaver til teksten individuelt eller i par, før de snakket om teksten i hel klasse – læreren stilte spørsmål og elevene svarte.

Jo lengre leseøker – desto høyere kvalitet

Det tydeligste funnet i Hjeltne's (2016) masteroppgave var at jo lenger leseøktene varte, jo høyere skår på PLATO-manualens kvalitetsdimensjoner (tekstbasert undervisning, begrepsmessig støtte/materiell, tilbakemeldinger og intellektuelle utfordringer). Tabell 1 viser skårene da læreren og elevene jobbet med tekstene sammenhengende i en lengre periode (15–21 minutter), og Tabell 2 viser skårene da de jobbet i kortere økter (6–8 minutter). Vi ser at det er flest 3-ere (høy kvalitet) i de lengre tekstøktene og flest 2-ere i de kortere øktene.

Lengre tekstarbeid (15–21 min)			Kvalitet i undervisningen (PLATO-koder)			
Time	Tekst	Tidsbruk (mm:ss)	Tekstbasert undervisning	Begrepsmessig støtte/materiell	Intellektuelle utfordringer	Tilbakemeldinger
1	Roman 1	15:44	3	3	3	2
2	Roman 2	20:36	2	3	2	2
3	Sangtekst 1	19:08	3	3	3	3

Tabell 1. PLATO-skår (skala 1–4) på tekstarbeid som varte 15–21 minutter i tre av undervisningstimen (2015–16).

Kortere tekstarbeid (6–8 min)			Kvalitet i undervisningen (PLATO-koder)			
Time	Tekst	Tidsbruk (m:ss)	Tekstbasert undervisning	Begrepsmessig støtte/materiell	Intellektuelle utfordringer	Tilbakemeldinger
3	Historietekst del 1	7:35	2	2	2	3
4	Historietekst del 2	6:03	2	2	2	3
4	Sangtekst 2	6:05	2	2	2	3

Tabell 2. PLATO-skår (skala 1–4) på tekstarbeid som varte 6–8 minutter i to av undervisningstimen (2015–16).

Tekstbasert undervisning

I to av de lengre tekstsekvensene (Roman 1 og Sangtekst 1) ser vi at læreren la opp til aktiv bruk av tekstene, ved at elevene diskuterte tekstene og begrunnet svarene sine ut fra en bred forståelse av innholdet. Læreren undervisning var med andre ord i tråd med læreplanens krav til elevengasjement og elevdeltakelse, hvor elevene tar aktiv del i egen læring og utvikling. Læreren la til rette for at elevene både diskuterte selve teksten, uttrykte sin individuelle forståelse av den, og samtidig tolket teksten ut fra konteksten (Brevik, 2017; Kintsch, 1998; RAND, 2002). Dette er ett av flere kjennetegn knyttet til høy kvalitet på tekstarbeidet (Cohen & Grossman, 2016; Cohen, Schuldt, Brown og Grossman, 2016; Grossman, 2015).

I arbeidet med begge disse tekstene så vi at elevene uttrykte sin forståelse for personkarakterene, med henvisninger til spesifikke detaljer i tekstene. Dette ser vi et eksempel på i uttalelsene fra David og Brede (pseudonymer) i utdraget nedenfor:

Sangtekst 1

Lærer: Do you feel that the characters change during the song? Anyone? David, what do you think?

David: Yes, his mum was very happy at the start.

Lærer: Mhm

David: ... and he was like, not happy, John wasn't happy, he was just content to go to war. But when he came back, he was all hurt and stuff, and the mother was sad because he was hurt.

Lærer: Very good. Anyone else who would like to add something? Why was she happy to begin with? Brede?

Brede: She was proud of him.

Vi så videre at arbeidet med Roman 2 skilte seg fra arbeidet med Roman 1 og Sangtekst 1 over, selv om det ble jobbet relativt lenge også med denne teksten. Før elevene skulle lese et utdrag fra romanen, snakket de om hvilke assosiasjoner de fikk av et bilde som illustrerte den, pluss tittelen. Arbeidet med Roman 2 skåret noe lavere fordi læreren og elevene snakket *om* den uten å lese den, selv om lærerens aktivisering av elevenes forkunnskaper og elevenes lytting til teksten bidro til å forberede dem på elevenes individuelle lesing av teksten senere.

Arbeidet i de kortere tekstøktene (Historie-teksten og Sangtekst 2) lignet på arbeidet med Roman 2, fordi læreren og elevene snakket *om* tekstene uten at de ble brukt aktivt i timene. Læreren og elevene snakket om bilder og årstall som illustrerte tekstinnholdet, men tekstene og referanser til disse ble i liten grad brukt ut over dette.

Begrepsmessig støtte

Det var interessant å se hvor gjennomgående og systematisk læreren tilbød begrepsmessig støtte til elevene underveis i tekstarbeidet. Også her så vi et skille mellom de kortere og lengre øktene. Selv om elevene fikk både muntlig, skriftlig og visuell støtte til alle tekstene, ble det gjort på ulike måter.

I de lengre tekstøktene fikk elevene skriftlig støtttemateriell i form av gloselister med forklaringer, samt tankekart og bilder som illustrerte tekstene. Vi så på videoene at elevene brukte disse. Den muntlige støtten ble gitt ved at læreren

gjennomgående definerte fagbegreper i tekstene og gjentok dem flere ganger i løpet av timen, både på engelsk og norsk, i tillegg til at elevene lyttet til opplesing av to av tekstene (Roman 2 og Sangtekst 1). Vi ser et eksempel på slik muntlig støtte i dialogen mellom læreren og Fredrik (pseudonym) i utdraget nedenfor:

Roman 1

Lærer: Because there were some words that you were supposed to try to explain in English. The first one is «adoration». What is adoration? Fredrik?

Fredrik: To like somebody, to adore someone.

Lærer: Yes, to adore someone. Is it a bit like admiration? Almost the same thing? Do you agree? [flere elever nikket bekreftende] Yes. Fine. To like someone or something very much.

Denne kombinasjonen av muntlige, skriftlige og visuelle hjelpemidler kjennetegner høy skår på den begrepsmessige støtten i de lengre tekstøkter. I de kortere øktene fikk elevene skriftlig støtttemateriell i form av tankekart og tidslinjer som illustrerte tekstinnholdet, men elevene brukte dem ikke i noen særlig grad. I disse kortere øktene ble fagbegreper sjelden definert eller gjentatt, men læreren ga støtte ved å oversette deler av tekstinnholdet fra engelsk til norsk.

Intellektuelle utfordringer

I to av de lengre tekstsekvensene (Roman 1 og Sangtekst 1) ble elevene faglig utfordret i tråd med det P. David Pearson (2012) og Lisbeth M. Brevik (2014a, 2014b) definerer som «Sherlock Holmes-lesing», der leseren leter etter spor i teksten om det som ikke er uttrykt eksplisitt. Her jobbet elevene målrettet for å få en dypere forståelse av tekstinnholdet, og de ble bedt om å trekke slutninger for å svare på åpne oppgaver. Utdraget fra samtalen om Sangtekst 1 ovenfor viser dette. Der spør læreren om elevene mener karakterene endrer seg i løpet av sangteksten – et spørsmål hvor de må analysere, tolke og trekke slutninger ut fra tekstinnholdet. Det samme ser vi et eksempel på i lærerens samtale om Sangtekst 1 med Silje og David (pseudonymer) i utdraget nedenfor:

Sangtekst 1

Lærer: Do you think the author of the song has a message? [...] Silje, what do you think?

Silje: I think it is sort of like, war isn't that great as you might have thought. The mother sends her son away thinking it was all going to be okay, and he would come back as a proud man with all those medals, and it would be all right. They would have earned money and everything will be great.

Lærer: Yes

Silje: But when he comes home, and he is hurt, he doesn't really, it isn't that great anymore.

Lærer: Exactly, so the message is that... simply? David?

David: War isn't something to be proud of.

Lærer: No. «A good old fashion war», she says, in the song, but maybe it is not that good at all. So maybe the message is as simple as «war is bad», maybe you should not send your sons off to war.

Elevene fikk også spørsmål som oppfordret dem til å knytte tekstene til egne erfaringer, som i eksempelet med Brede (pseudonym) nedenfor:

Roman 1

Lærer: What about Mathilda's father? Is he different from your parents, or? What do you think? Brede?

Brede: My father is not so mean.

Lærer: [...] Do you think he [Mathilda's father] is mean?

Brede: No, but he is commanding, he wants to control what she does.

Arbeidet med Roman 2 og de kortere tekstøkene var mer i tråd med det Pearson og Brevik definerer som «Nike-lesing» (Brevik, 2014a, 2014b; Pearson, 2012), der elevene «bare» løste oppgavene uten å være aktive lesere, i tråd med Nike-slagordet: «Just do it!». Her jobbet elevene for eksempel med oppgaver de kunne svare på ved å finne svaret direkte i teksten, slik Mons (pseudonym) gjør i utdraget nedenfor:

Historietekst del 2

Lærer: What happened in 1962, anyone?
Someone died that year, I can tell you.

Mons?

Mons: Marilyn Monroe is found dead.

De to lese måtene «Sherlock Holmes-lesing» og «Nike-lesing» er beskrevet mer detaljert i en tidligere artikkel her i Bedre Skole (Brevik, 2014b).

Læringsfremmende tilbakemeldinger

For at tilbakemeldingene skal være av høy kvalitet, må den være spesifikk og relatert til elevenes arbeid (Brevik & Blikstad-Balas, 2014; Grossman, 2015; Hattie, 2009). Dette var tilfellet for flere av de korte tekstsekvensene, som i dialogen med Anders (pseudonym) nedenfor:

Historietekst del 2

Lærer: Who was the first man on the moon?

Anders: Neil Armstrong.

Lærer: Yes, and what were his words?
Remember?

Anders: «One small step for man, one giant leap for mankind».

Lærer: Very good! You should all learn that phrase. It is a famous phrase. Some people say that they had already decided what the words were going to be before going to moon, that it was a script, it was not spontaneous.

Her ser vi hvordan læreren først ga en vag tilbakemelding («Yes»), før han ba Anders utdype svaret sitt, og deretter ga en spesifikk tilbakemelding på sitatet. Samtidig ga han fremovermelding til hele klassen om betydningen av å lære dette sitatet. Til sammen kjennetegner dette høy kvalitet i tilbakemeldingene på elevenes tekstarbeid jf. PLATO-manualen (se Grossman, 2015). Dette viser at det er mulig å gi læringsfremmende tilbakemeldinger av høy kvalitet – spontant i klasserommet – på relativt korte økter med tekstarbeid (Brevik & Blikstad-Balas, 2014).

Hva elevene mente om engelskundervisningen

Etter å ha analysert videoene, så vi på elevenes synspunkter på engelskundervisningen. Det er

ingen spørsmål i elevspørreskjemaet som går spesifikt på lesing av tekster, men vi valgte ut de som handlet om begrepsmessig støtte, intellektuelle utfordringer og engelsklærerens tilbakemeldinger. På en skala fra 1 til 5, der 1 er «aldri» og 5 er «alltid», ga elevene gjennomgående høy skår på utsagn om språklig støtte, tilbakemeldinger og faglige utfordringer.

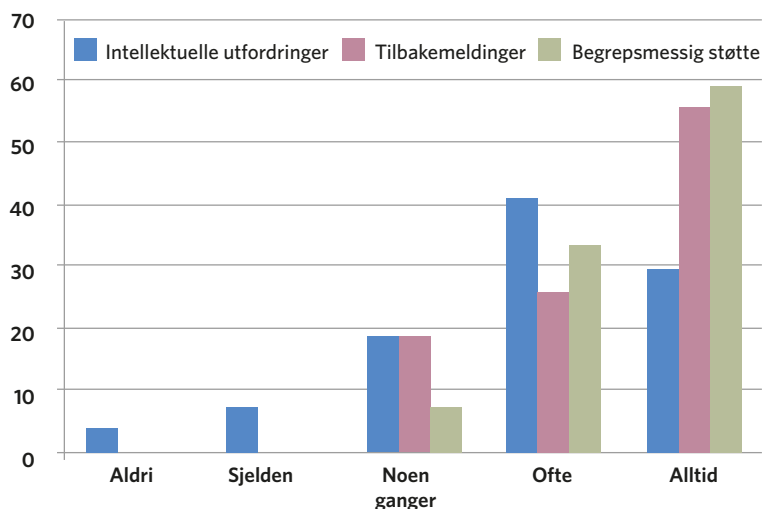
Begrepsmessig støtte

93 prosent av elevene svarte at de «ofte» eller «alltid» får begrepsmessig støtte i engelskundervisningen (se Figur 1), for eksempel på spørsmål som «Hvis det er noe vi ikke forstår, forklarer engelsklæreren det på en annen måte». Disse svarene stemmer godt med det vi så på videoene fra klasserommet. Videoanalysene viser hvordan kvaliteten på tekstarbeidet øker ved å gi engelskspråklig støtte i form av skriftlig materiell som gloselister og diagrammer som brukes aktivt av elevene underveis i tekstarbeidet, og ikke minst ved at læreren definerer og gjentar relevante fagbegreper på engelsk og norsk i engelsktimene (Grossman, 2015).

Samtidig er det interessant at den muntlige støtten ofte gis i form av oversettelse til norsk, når de fleste elevene også svarer at de «forstår engelsklæreren når han/hun snakker engelsk». I og med at de fleste elevene var på et middels eller høyere nivå på den nasjonale prøven i engelsk og svarte at de «ofte» eller «alltid» forsto når engelsklæreren snakket engelsk, kan det tyde på at kodeveksling mellom engelsk og norsk kan reduseres, og for eksempel forbeholdes de elevene som har problemer med å forstå engelsk (Moodley, 2007).

Tilbakemeldinger

På utsagn om tilbakemeldinger i engelskundervisningen, svarer 82 prosent av elevene at de «ofte» eller «alltid» får det (se Figur 1), for eksempel på utsagn som «Vi får nyttige kommentarer på oppgavene våre, slik at vi forstår hva vi har gjort feil» og «Kommentarene jeg får på arbeidet mitt i engelsktimene, hjelper meg til å forstå hvordan jeg skal forbedre meg». Disse svarene var mer overraskende ut fra klasseromsobservasjonene, i og med at det var en høy andel av vage og repeterende tilbakemeldinger. Samtidig stemmer



Figur 1. Fordeling på elevundersøkelsen om intellektuelle utfordringer, tilbakemeldinger og begrepsmessig støtte i engelskundervisningen på 9. trinn (2015-16).

det godt med vår skåring av kvaliteten på tilbakemeldingene læreren ga i de kortere øktene (skår 3). Det viktigste skillet er om læreren gir vage og repeterende tilbakemeldinger (lav kvalitet), eller spesifikke tilbakemeldinger og fremovermeldinger på elevenes arbeid (høy kvalitet).

Et spørsmål i denne sammenheng er hvorfor det er høyere kvalitet på lærerens tilbakemeldinger i kortere tidsøkter. Det krever ytterligere analyser, men som en første tilnærming kan det se ut til at dette er knyttet til en etablert praksis der lærer gir spontane tilbakemeldinger på elevenes tekstforståelse der og da – altså at han har en praksis hvor vurderingen av styrkene i elevenes tekstforståelse skjer nærmest automatisk (for mer om spontane tilbakemeldinger i klasserommet, se også Brevik og Blikstad-Balas, 2014). Dette er i tråd med forskning innenfor vurdering for læring, for eksempel Black og Wiliam (1998, 2009) som mener at konkrete, faglige kommentarer der og da er mer effektive enn generelle kommentarer, og Wiliam (2011) som understreker at ideen med vurdering for læring er å bruke det aktivt i den pågående klasseromsundervisningen for å øke elevenes læringsutbytte. Mye tyder altså på at kvaliteten på tilbakemeldingene i dette klasserommet har sammenheng med andre faktorer enn tidsbruk. Her trengs det imidlertid videre analyser, noe vi ser på i hele LISA- og LISE-materialet.

Intellektuelle utfordringer

Elevene ga noe lavere skår på utsagn om intellektuelle utfordringer, som «Når elevene svarer på spørsmål fra engelsklæreren, ber han/hun dem om å begrunne svarene sine eller forklare dem bedre», «Engelsklæreren lar ingen få lov til å gi opp selv om oppgavene er vanskelige» og «Engelsklæreren vil at jeg skal begrunne svarene mine – hvorfor jeg mener det jeg gjør». Likevel svarer 71 prosent av elevene at de «ofte» eller «alltid» får intellektuelle utfordringer i engelskundervisningen (se Figur 1), noe som kan forklares ved at de faktisk gis intellektuelle utfordringer, som illustrert i arbeidet med Roman 1 og Sangtekst 1.

Hjeltnes (2016) argumenterer for at læreren med fordel kan ha høyere ambisjoner på elevenes vegne også i kortere tekstarbeid. Ettersom flestparten av elevene presterte middels eller høyere på den nasjonale prøven i engelsk lesing, er det sannsynlig at elevene ville vært i stand til å svare på oppgaver som krevde større grad av analyser og tolking.

Hva resultatene kan bety for engelsklærere

Denne studien bidrar med ny og systematisk informasjon om hva som skjer i engelskundervisning på ungdomstrinnet, noe som har vært etterlyst i tidligere studier (Klette, 2010; 2013). Funnene fra disse tekstøktene i engelsk viser betydningen av å bruke tekstene aktivt i lengre økter i klasserommet, gi begrepsmessig støtte underveis i tekstarbeidet, utfordre elevene intellektuelt, og gi læringsfremmende tilbakemeldinger spontant i løpet av timen.

Basert på forskjellen mellom de kortere og de lengre tekstøktene, er det derfor fristende å foreslå at tekstarbeid i engelsktimene bør vies lengre tid. Likevel må dette bildet nyanseres noe, i og med at læreren ga tilbakemeldinger av høy kvalitet (skår 3) primært i de kortere øktene (se Tabell 1 og 2).

Hvordan engelsklærere skal forholde seg til bruk av norsk i engelskundervisningen, har lenge vært et debattert tema, blant annet fordi Kunnskapsløftet (KD, 2006, 2013) ikke gir noen føringer for hvordan engelsklærere skal forholde seg til kodeveksling. Læreplanen i engelsk vektlegger *kommunikativ kompetanse*, der målet er å fremme meningsfull språkbruk som er tilpasset situasjonen

og konteksten (Chvala & Graedler, 2010; Simensen, 2007). En av fordelene ved kodeveksling kan være at norske ord kan holde kommunikasjonen gående, hvis elevene ikke kan ordet på engelsk (Ellis, 1997; Engen & Kulbrandstad, 1998; Moodley, 2007). En av ulempene er at når elevene får informasjon på norsk, får de ikke erfaringer med å samtale på engelsk.

I dette klasserommet vekslet læreren mellom engelsk og norsk i alle de filmede timene. Selv om elevene i dette klasserommet svarer at de forstår engelsklæreren når han snakker engelsk, og det dermed kan se ut som det ikke var så stort behov for kodeveksling her, kan det være andre klasserom hvor det er mer hensiktsmessig. En begrunnelse kan være å bruke en mer differensiert kodeveksling rettet mot de elevene som trenger å få oversatt til norsk for å henge med i dialogen.

I og med at spørreundersøkelsen ga interessante elevperspektiver på engelskundervisningen, ønsker vi videre å understreke verdien av å gå i dialog med elevene for å få informasjon om hvordan målgruppa – elevene selv – oppfatter engelskundervisningen. Det er ikke nødvendig med en spørreundersøkelse for å få elevene til å sette ord på sitt syn på tekstbruk, språklig støtte, faglige utfordringer og tilbakemeldinger på tekstarbeid i timene. Ved å vektlegge elevmedvirkning og vurdering av elevenes mestring, kan lærere i større grad utføre god leseundervisning i engelsk tilpasset elevene i klasserommet.

Ettersom masterstudien til Hjeltnes (2016) kun baserer seg på funn fra ett klasserom, kan ikke disse resultatene generaliseres til tekstarbeid i andre engelskklasser. Vi jobber derfor videre med å analysere tekstarbeidet i alle de sju engelskklassene i videoprojektet LISE, både på 9. og 10. trinn – for dermed å få et bredere innblikk i engelskundervisning på ungdomstrinnet. Dette vil da være analyser av sju klasserom i tre fylker over to skoleår, i til sammen 50 undervisningstimer. Dette vil gi et langt bedre grunnlag for å si noe om hva som kjennetegner leseundervisningen i engelsk på ungdomstrinnet. Likevel gir denne første LISE-analysen ny og detaljert informasjon om leseundervisning i ett engelskklasserom på 9. trinn, og hva som kjennetegner høy kvalitet i dette tekstarbeidet.

NOTER

- 1 Vi ønsker å rette en stor takk til alle lærere og elever som har stilt opp i videoprojektet LISE, ikke bare i engelsk, men også i norsk, matematikk, samfunnsfag, naturfag og fransk. Den muligheten dette gir for å koble informasjon

om undervisning, elevers erfaringer med denne undervisningen, og deres resultater på nasjonale prøver, gir et unikt innblikk i undervisning og læring på ungdomstrinnet.

LITTERATUR

- AASEN, P., MØLLER, J., RYE, E., OTTESEN, E., PROITZ, T.S., & HERTZBERG, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (Rapport Nr. 20). Oslo: NIFU.
- BLACK, P., & WILLIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. DOI: <http://10.1080/0969595980050102>
- BLACK, P. & WILLIAM, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(1), 5–31.
- BREVIK, L.M. (2014a). Making implicit practice explicit: How do upper secondary teachers describe their reading comprehension strategies instruction? *International Journal of Educational Research*, 67, 52–66. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.002>
- BREVIK, L.M. (2014b). Læreres bruk av lesestrategier. En del av den tause kunnskapen. *Bedre Skole*, 4, 40–45.
- BREVIK, L.M. (2017). Strategies and shoes: Can we ever have enough? Teaching and using reading comprehension strategies in general and vocational programmes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 76–94. Publisert online: 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2015.1075310>.
- BREVIK, L.M. BLIKSTAD -BALAS, M. (2014). «Blir dette vurdert, lærer?» Om vurdering for læring i klasserommet, I: E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- CHVALA, L., & GRAEDLER, A. L. (2010). Assessment in English. I: Dobson, S. & Engh, R. (red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 75–89). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- COHEN, J. & GROSSMAN, P. (2016). Respecting complexity in measures of teaching: Keeping students and schools in focus. *Teacher and teacher Education*, 55, 308–317.
- COHEN, J., SCHULDT, L.C., BROWN, L., & GROSSMAN, P. (2016). Leveraging Observation Tools for Instructional Improvement: Exploring Variability in Uptake of Ambitious Instructional Practices. *Teachers College Record*, 118(11) 1–36. Hentet fra: <http://www.tcrecord.org/library>
- ELLIS, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ENGEN, T.O. & KULBRANDSTAD, L.A. (1998). *Tospråkighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- GROSSMAN, P. (2015). *Protocol for Language Arts Teaching Observations (PLATO 5.0)*. Center to Support Excellence in Teaching (CSET), Stanford University, Palo Alto: Stanford
- HATTIE, J. (2009). The contributions from teaching approaches – Part I. I: Hattie, J. (red.), *Visible learning. A synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (s.161–199). London: Routledge.
- HJELTNES, I. (2016). *Quality teaching in text-based instruction. How can quality instruction be identified in a Year 9 English classroom, when the students are working with text?* (masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- KLETTE, K. (2010). Blindness to Change during Processes of Spectacular Change: What do Educational Researchers Learn from Classroom Studies? I: A. Hargreaves, A. Libermann, M. Fullan & D. Hopkins, *Second International Handbook of Educational Change* (s. 1001–1017). Springer.
- KLETTE, K. (2013) Hva vet vi om god undervisning? [What do we know about good teaching?] I: R. Kvalsvik & R. Säljö (Eds.) *Praktisk Pedagogisk Utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET [KD] (2006, 2013). Læreplan for grunnskolen og videregående skole. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MOODLEY, V. (2007). Codeswitching in the Multilingual English First Language Classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(6), 707–722. doi:10.2167/beb403.0
- OLSEN, R.V., HOPFENBECK, T.N., LILLEJORD, S., ROE, A. (2012). Elevenes lærings-situasjon etter innføringen av ny reform. *Acta Didactica Norge*, 1.
- OTTESEN, E., & MØLLER, J. (2010). *Undervis, men i svært ulikt tempo: Et blikk inn i to skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Undervisningsanalyse av Kunnskapsløftet som styringsreform*. Oslo: NIFU STEP.
- PEARSON, P.D. (2012). Comprehension and the Common Core: Can the Romance Survive. Presentasjon: *Reading Recovery Teacher Leaders*, San Diego, Friday, October 19, 2012. Hentet fra: http://scienceandliteracy.org/sites/scienceandliteracy.org/files/biblio/pdpearson/Comprehension_in_the_Common_Core.pptx
- PROTOCOL FOR LANGUAGE ARTS TEACHING OBSERVATIONS (PLATO 5.0) (2015). Training and Observation Protocol. Center to Support Excellence in Teaching (CSET), Stanford Universitet, Stanford.
- RAND READING STUDY GROU. (2002). *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Reading Study Group. USA: Rand Education.
- SIMENSEN, A.M. (2007). *Teaching a Foreign Language. Principles and procedures* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- WILLIAM, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14.



Ingrid Hjeltne er lektor ved Bodø videregående skole. Hun har master i engelsk fagdidaktikk fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, hvor hun forsket på data fra LISE-studien.



Lisbeth M. Brevik er førstemanuensis i engelskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, og prosjektkoordinator for videostudien Linking Instruction and Student Experiences (LISE).



Kirsti Klette er professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, og prosjektleder for videostudiene Linking Instruction and Student Achievement (LISA) og Linking Instruction and Student Experiences (LISE).

Matematikk – vår tids latin

■ AV ODD VALDERMO OG JARLE BAKKE

Mange elever har lite nytte eller utbytte av matematikkundervisningen i videregående skole, blant annet fordi de har utviklet matematikkangst. Derfor bør man både utrede hvordan matematikk kan gjøres valgfritt for en del av elevene, og vurdere om krav til matematikk for opptak til studier er relevante.

Matematikk er en eksakt vitenskap. Anvendt på modeller og virkelige situasjoner kan matematikk også beregne sannsynlighet og risiko. Ofte hører man at matematikk er så logisk at alle kan lære det. Men kun innvidde i et fag eier fagets språk og tenkemåte. Slik er det også for andre fag, som kjemi. Mange sliter med å komme innfor matematikkspråket, og hvert år forlater tusenvis av elever skolen etter mange nederlag i dette faget.

Skole- og studiefaget matematikk blir gjerne kalt *matte*, og det navnet bruker vi også her. Vi mener mattefagets hvorfor, hva og for hvem i altfor stor grad er basert på tro og synsing. Det mangler *god* kunnskap om fagets reelle verdi og nødvendighet for *ulike* elever og studenter i deres utdanning. Forbausende mange sier de ikke fikk bruk for den matten som ble krevd for opptak til studiet, enda mindre i livet etter studiet.

Da det i 1920 ble vurdert om elever på språklinje skulle ha matte, var ett av argumentene for det, at de gjennom matematikkens tanker om uendelighet kom nærmere Gud. I dag *forventes* det at fagets beskyttere bygger på forskning og er redelig når det gjelder hva som trengs av fagkunnskaper til ei bestemt utdanning. Slik er det dessverre ikke.

Matematikk – bra for noen, dårlig for andre

Det fins gode grunner for å undervise og lære *noe* matematikk for alle elever, både for samfunn og individ. Avhengig av innhold og arbeidsmåter kan matematikk bidra til å utvikle «kreativitet» og «glede» og skape «opplevelse av skjønnhet» for dem som lykkes, her uttrykt med eksempler

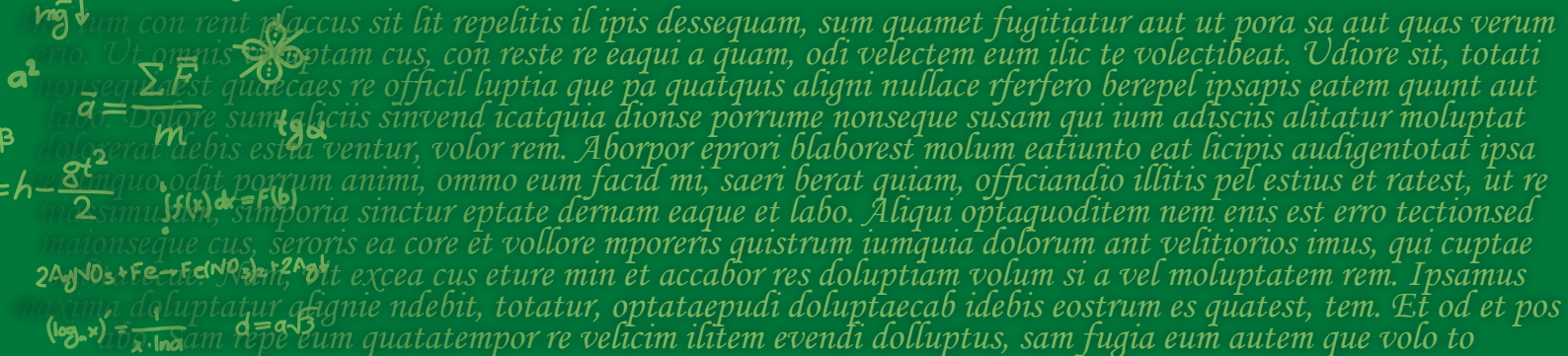
på godord fra skoleportaler. Mange elever velger matte i videregående skole med glede, og intet skal hindre dem i det. Denne kronikken handler ikke om dem.

For godordene passer ikke alle. Det at noen mislykkes, forsterker andres følelse av å lykkes. Mange elever spør læreren hvorfor *alle* skal lære algebra, og noen får ærlige svar: at læreren ikke vet. Ifølge TIMSS går det dårlig med algebra i norsk grunnskole. Denne teksten har fokus på de elevene som finner liten mening med matte. Mange av dem får aldri bruk for en stor del av det norske læreplaner legger opp til. Heller ikke nederlagene. Forskningsrapporter og utredninger snakker om *elevene* i bestemt form flertall, som om alle er like. Det er ofte viktig å minne om at de ikke er det.

Elever med lite utbytte av matte

For 30 år siden deltok Norge for første gang i en internasjonal sammenligning av elevers realfaglige kompetanse (senere kalt TIMSS). Samtidig startet etablering av fagdidaktikk som fagfelt i Norge. Da Kunnskapsløftet (KLo6) ble igangsatt, var et nasjonalt matematikksenter etablert for å trygge gjennomføringen. Tross alt dette har det tatt lang tid selv for små forbedringer i matte på høyere trinn i norsk skole, særlig for algebra. Eller: kanskje matematikkundervisningen er bra nok for dem som trenger matte?

Elever *må* ta et minimum av matte både i vg1 (som 1T/1P) og i vg2 (P2) for å få generell studiekompetanse. Til eksamen i pålagte kurs i



Fotomontasje: © fotolia.com/melkeveien

videregående skole fikk mer enn en firedel av elevene karakteren 1 eller 2 i 2015. I 10. klasse gikk det enda verre (ikke alle elevene var oppe til eksamen). Tar vi med svake 3-ere, nærmer vi oss halvparten av elevene. Det er disse elevene som primært er i fokus her. Det er rimelig å tro at en god del av elevenes skår kommer fra drilloppgaver, og at de fleste av dem vil ha mer angst for enn nytte av sin matte i videre utdanning. Viss de da trenger det. Utenom praktisk regning og anvendt statistikk har mange elever, i sine senere studier, lite bruk for store deler av pålagt mattepensum i videregående skole og i 10. klasse. Bare spør studenter. Faget blir for teoretisk for mange, også i 10. klasse. Dette svekker motivasjonen og kan bidra til dropp-ut. Noen unngår også å søke opptak til videregående skole på grunn av matteangst. En må lure på om ubegrunnede mattekrav for opptak er ment å skulle øke prestisjen for noen studier.

Vi mangler også kunnskap om hvor stor del av elevene som har utviklet evnen til abstrakt tenkning på dette nivået, trolig en nødvendighet for å mestre blant annet deler av algebra og funksjoner. De såkalte P-kursene i matte (se over) skulle være «praktisk rettet», men om det ble slik, er en egen diskusjon. For mange av disse elevene, og ikke minst innfor yrkesfag, oppleves matte som fjernt og utilnærmelig.

Matematikkvansker er ikke noe nytt

Mange elevers regneferdighet og matematikkforståelse har vært ei utfordring i lang tid, og mange lærere advarte mot innføring av matematikk med mer abstrakt innhold, særlig algebra. Etter mange års forsøk har konkretisering med relevans for elever flest vært mislykket.

I Norden ble det i perioden 1930–1980 gjennomført en rekke sammenlignende studier på alle trinn i grunnskolen av elevenes basisferdigheter

og kunnskaper i matematikk (addisjon/subtraksjon, multiplikasjon/divisjon, ti-tallsystemet, osv.) Ifølge den svenske skoleforskeren Olof Magne var utviklingen nokså lik i nordiske land og viste blant annet at mange elever gjennom årene med matematikkundervisning går fra å være nysgjerrige og lærelystne barn til å ende som tapere både i egen og andres oppfatning. Mange godt voksne i Norge vil fra gymnaset minnes lille Marius og hans slit med latin i Alexander Kiellands *Gift* fra 1883.

Olof Magne er én av mange som har inspirert til utvikling av læremidler som kan motvirke at opplæringen blir for abstrakt. Men på høyere trinn i skolen vil faget uansett bli mer og mer fremmedgjørende og bidra til en voksende negativ overstimulering med stress og følelsesmessige blokkeringer for mange, særlig i fag som matematikk med høy prestisje og vektlegging på elevrangering. Mange elever prøver å overvinne læringshindrene gjennom lettvinde løsninger (utenatlæring, replikasjoner av algoritmer og regneeksempler) og kommer i et uføre som slår sterkere ut etter hvert.

Matte som del av studiekompetanse

Generell studiekompetanse betyr gjennomført og bestått 3-årig videregående skole med et minimum av matte. Noen studier krever i tillegg matte fra studiespesialiserende program. Men utenom studier av harde realfag og teknologi, og kanskje noen innen økonomi, er de *reelle* behovene for matematikk fra videregående skole nokså begrenset. Selv for den som for eksempel vil studere ett år grunnleggende kjemi, er det mest behov for gode kunnskaper i praktisk regning knyttet til formler, reaksjonsligninger og konsentrasjoner. Sykepleie har lignende utfordringer i emnet legemiddelberegning. Emnet er viktig og kravene skal være høye, men i praksis bør en app kunne bidra til kontroll. For mange studier (psykologi, jus,

økonomi, administrasjon, medisin, m.fl.) gjelder i hovedsak de samme behovene som nevnt over: dyktighet i praktisk regning og anvendt statistikk. Spesielle behov kan integreres i studiet.

Vi har omtalt noen eksempler. Spørsmål om relevante mattekrav for studieopptak må utredes for aktuelle studier, ikke minst når hver utdanningsinstitusjon snart kan bestemme mer selv. Det holder ikke å si at man «forutsetter noe kunnskap i matematikk», eller at det kreves $S_1 + S_2$. God presisjon når det gjelder *hvilke* mattekunnskaper som trengs for å gjennomføre studiet, er viktig for utforming av bedre lære- og studieplaner.

I 2015 ble 90 000 søkere tatt opp ved hovedopptak for U-/H-studier¹. Nær 20 000 søkte realfag og teknologi, og en god del av disse vil trenge fordypning i matte på videregående skole. De 16 000 som ble tatt opp til helsefag og 10 000 til lærerutdanning, vil møte ulike behov. Lærerstudenter som vil undervise i matematikk på ungdomstrinnet, må og bør ta noe matte i videregående skole, gjerne 1T. På samme måte som vi mener elever skal ha *rett* til å kunne ta videregående skole uten matte, skal det være mulig å bli lærer også på barnetrinnet uten matte, dog uten kompetanse til å undervise i faget. Men noe må være helt galt med matematikkfaget i grunnskolen viss ikke alle som ønsker å bli lærere, mestrer et forstandig fagkrav for mattelærere på barnetrinnet.

Dersom ordningen med allmennlærere (obligatorisk norsk og matte) avskaffes for barnetrinnet, vil en mindre del av søkergruppa trenge matte i videregående skole. Dette kan ironisk nok styrke faget på barnetrinnet fordi de som da blir mattelærere, vil være faglig mer interessert. Men igjen, våre eksempler er først og fremst ment for å vise behovet for grundigere analyser.

Generell studiekompetanse uten krav til matte

For mange, både elever og foreldre, blir hverdagen lettere uten et mattefag som belaster begge parter, særlig når faget er lite utviklende og i tillegg unødvendig. Det gjelder både for yrkesfag og allmennfag. Denne retten må også gjelde elever som takler matte bra, men ikke ønsker å gå videre med faget. I tillegg til bedre dokumentasjon om nødvendige mattekrav for studier, trengs det en mye bedre informasjon til elever, foreldre, lærere

og allmennheten enn i dag. Elever som senere på videregående skole ønsker det eller ser behov for matte, kan få tilbud om tilpasset kurs i vg3. Ei innvending kan være at elevene har glemt det de har lært tidligere når de kommer til 3. klasse. Men *det* kan også ha sine fordeler! Kanskje de egentlig *ikke kunne* det.

Nødvendige mattekunnskaper kan – som nevnt – også integreres i fagstudiet etter behov. Det blir mer realistisk og motiverende. Slik slipper mange elever og studenter å arbeide med matte de aldri får nytte eller glede av, verken i utdanning eller i livet. Allerede i dag tilbyr for eksempel UiT matematikk for økonomer, mens NTNU gir innføringskurs i anvendt statistikk (og programmering) tilpasset *alle* studenter. Hva som er nødvendige mattekunnskaper, er imidlertid ikke alltid så enkelt: i en akademisk modell med kompliserte funksjoner om kostnader og overskudd kan derivasjon være viktig (f.eks. priselastisitet), men i en yrkeshverdag blir dette kunstig og lite relevant. Også slike vurderinger er mangelvare.

Hva skal komme i stedet for matte?

Oppgaven med å lage et nytt fag i stedet for matte for elever som velger bort faget, vil mange påta seg med glede. Det er nok av viktige tema som har liten plass i skole og utdanning. Hva med «Kunnskap for dagliglivet/om livet»; noe privatøkonomi, noe jus, noe psykologi, om samliv, noe filosofi, e.l. Det kan tenkes mange flere gode tema; dagens unge kan komme til å stå overfor store utfordringer, blant annet når stadig mer pågående roboter overtar jobbene. Det er viktig at kravene til et slikt emne blir så store at det ikke blir ei lettvinnet løsning.

Har matte overtatt rollen etter latin?

Læringsplakaten² innleder slik om skolens hovedoppgaver: «... like muligheter til å utvikle sine evner og talent ..., ... stimulere til lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet, ... stimulere til personlig utvikling og identitet», osv. Men for dem vi snakker om her, er ikke matte en inspirasjonskilde. Tvert imot: det sitter Marius'er i alle matteklasser, om man da *vil* se dem.

Uheldigvis for disse elevene er matematikk blitt ei hellig ku i skoleverket. De er omgitt av tro på

at *alle* elevene – uansett – lærer noe av verdi, for eksempel logisk-analytisk tenkning, nøyaktighet eller andre kvaliteter som kan overføres til læring i andre fag. Slik formaldannelse var sentral for latinskolenes vekt på klassiske språk og (oldtidens) kulturer. Formaldannelse er i dag sjelden ordbruk i pedagogikk, og vi skulle gjerne se vitenskapelig dokumentasjon for at matematikk har positiv formaldannelse for de elevene vi har fokus på.

I 2003 uttalte Tor Østmoe³: «Arbeid med latin gir øvelse i å være nøyaktig og saklig. Språket [latin] har ikke rom for synsing». Men nøyaktighet og saklighet gjelder vel all språkopplæring? Han hevdet videre at latin på mange måter minner om matematikk, men han glemte å ta med at for mange er matte like uønsket som latin *var*. Da latinskolen ble avskaffet i Norge i 1903, var det etter flere hundre års internasjonal kritikk og krav om endringer. Latinskolen var sentral som forskole for preste- og embetsstudier. Helt til ca. 1970 var det krav om forberedende i latin for å ta en grad i fremmedspråk i Norge. Det ser i dag ut til å gå bra med språkopplæringa uten latin.

Vi har berørt Kiellands protest mot latin i skolen gjennom «lille Marius». Langt tidligere (1600-tallet) gikk mange banebrytende pedagoger, blant dem Comenius⁴, ut mot latins og klassisk kulturs dominans i skolen i sentrale Europa. De ønsket mer hensyn til barns «vesen» og mer vekt på morsmål, aktuelle sakkunnskaper og praktisk dyktighet. Den kampen ble langvarig.

Likheten mellom latin og matematikk, som Østmoe påpeker, kan også omfatte at elever utsettes for faglige overgrep i en videregående skole som over lang tid har hatt problemer med å tilpasse innholdet til at en større prosent av elevkullene ønsker eller tvinges til å gå der for å få utdanning.

Latinens beskyttere hadde stor makt i et samfunn der få hadde utdanning, men matematikkens beskyttere har også stor makt fordi det er de som lager læreplaner, har kontroll med eksamen, påvirker opptak til studier, osv. Vår aktuelle elevgruppe er svakt representert i læreplanarbeid. Og mange vel utdannede mennesker uten kompetanse i faget nøler med å blande seg i debatten, og vil neppe bli hørt fordi de kommer utenfra. I ei avhandling fra 1995⁵ brukes betegnelsen «sterile sirkler» om det at elever går til universitet og derfra tilbake til

skole som lærere der de selv har vært elev, og at dette kan innebære et system med få impulser for endring. Den analysen var knyttet til kjemifaget i videregående skole. Boka «Den må tidlig krøkes ...»⁶ gir en spennende framstilling av maktkampen om skolen.

Problemer eller «bare» utfordringer?

Idet denne teksten avsluttes, er resultater fra TIMSS 2015 publisert. Heldigvis er det noe å glede seg over for matte i norsk skole: noen færre elever befinner seg under laveste nivå, og noen flere når det høyeste. Men barnetrinnet har hatt mindre framgang de siste fire årene, og lite er endret de siste åtte år på ungdomstrinnet. Hovedgrunnen til det siste er resultatene i algebra. TIMSS spør ikke hvorfor alle må lære algebra, det kan skape problemer for TIMSS-studiens eksistens. Samtidig slippes resultater fra nasjonale prøver der elevene skårer som før. Forslagene i dette innspillet ser ut til å være høyst relevante for lang tid, men det må gjøres grundigere analyser enn det vi har gjort.

NOTER

- 1 <http://www.samordnaopptak.no/tall/2015/hoved/utdomr>
- 2 <http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/?em=true&p=2>
- 3 Østmoe underviser latin og klassisk retorikk ved UiO. Sitatet er fra Aftenposten, oktober 2003.
- 4 Comenius (1592–1670) var (opprinnelig) tsjekkisk filosof, teolog og pedagog.
- 5 Odd Valdermo (1995). *Hvem sine interesser og hvem sine behov*. Avhandling fagdidaktikk. UiT.
- 6 Tove Aarsnes Baune (2007). *Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv*. Cappelen akademiske forlag.



Odd Valdermo er emeritus fra UiT/Norges arktiske universitet. Han er utdannet allmennlærer og cand. real. med matematikk, fysikk og kjemi. Dr-grad i kjemididaktikk. Han har nær 50 års erfaring som lærer i grunnskole, videregående skole og lærerutdanning. Han har forsket på elevvurdering og læringsstrategier i videregående skole.



Jarle Bakke er emeritus fra UiT/Norges arktiske universitet. Han er utdannet allmennlærer og har i tillegg spesialpedagogikk, 60 studiepoeng i matematikk, cand.polit. og dr.polit. spesped. Han har lang erfaring som lærer, spesialpedagog og rådgiver i PPT, og har forsket på lærerutdanning.

Ny rektor på ny skole

■ TEKST OG FOTO TORE BRØYN

Samarbeid, fast arbeidstid for lærere og innovativ læring er Elisabeth Palmgrens oppskrift når hun skal blåse liv i en helt ny skole.

Når kulturen ikke sitter i veggene, da må man plassere den *på* veggene. På glassveggene som skiller rommene i Teglverket skole i Oslo, står det slagord som «samarbeid», «kreativitet», «kunnskapsbygging». Spørsmålet er hvordan man får verdiene som er plassert på veggene til å bli verdier som ligger i veggene. Med andre ord, hvordan få slagord til å virke.

Jeg vet ikke om det er fordi jeg har møtt henne på en spesielt god dag, men rektor Elisabeth Palmgren ser definitivt ikke ut til å være av den slitne, utbrente og stressede typen. Hun er av den typen rektor som etter en kort samtale får deg til å tenke at det å være rektor må være ganske morsomt. Det er ikke alltid man får den følelsen når man snakker med rektorer. På vei gjennom gangene peker hun mot en lukket dør og flirer litt.

– Der har du rektors kontor, men det har jeg aldri brukt. Jeg foretrekker å sitte i åpent landskap sammen med resten av ledergruppen. Jeg har alltid jobbet på den måten, sier hun.

Teglverket skole er ganske ny, bare litt over ett år gammel. Bygget er nytt, lærerne er nesten alle nyansatt, bare en liten avdeling med spesialpedagoger har flyttet inn fra en annen skole. Da barneskoleelevene flyttet inn, hadde Elisabeth Palmgren hatt ett år på seg til å planlegge hva slags skole dette skulle

bli. Selv om hun ikke har hatt noen rektorstilling tidligere, betrakter hun seg som erfaren innenfor ledelse. Hun har arbeidet i 16 år i ulike lederteam, tatt rektorutdanning ved BI underveis, og vært med på å starte to skoler. Hun tror det kanskje var derfor man mente at hun egnet seg for jobben.

Ansatt for å samarbeide

Hvis du ikke er innstilt på samarbeid, så har du neppe så mye du skulle ha gjort på Teglverket skole. Men så har Palmgren også hatt mulighet til å sørge for at de lærerne som ble ansatt, delte skolens syn på læring og samarbeid. Hun forteller om lange og omfattende prosesser da man skulle ansette, i første omgang, 30 nye lærere, med gruppeintervjuer og samarbeidsprosjekter. Lærerne som kom ut av dette, er da også innstilt på samarbeid, som er en av hovedverdiene som skolen baserer seg på.

– Det er lite rom for privatpraktiserende lærere ved vår skole. Vi har blant annet en fast standard for hvordan «den gode undervisningstimen» skal bygges opp. Alle lærere må planlegge sin undervisning i tråd med dette og legge ut sine planer slik at de er tilgjengelige for alle. På den måten kan lærere lettere gå inn i hverandres timer. En strukturert oppbygging av timene gir også

lærerne mulighet til å spare tid, ved at lærerne kan fordele planleggingen av timene mellom seg, på den måten at én lærer planlegger timer innenfor ett emne, en annen for et annet emne, sier Palmgren.

Lærernes samarbeid blir hovedsakelig lagt til slutten av skoledagen. Teglverket skole praktiserer fast arbeidstid for alle lærerne, fra 8.15 til 15.45. Hver dag har sine faste tema som lærerne skal samarbeide om. På mandager er det for eksempel «læreres og ledes læring» som står i sentrum, tirsdager er det «elevenes læring», onsdag er det «teamarbeid og faggrupper på tvers av trinn». Torsdagen drøfter og planlegger man undervisningsopplegg for uka som kommer.

– En viktig forutsetning for å ha så mange faste møter er at lærerne opplever denne tiden som meningsfull og nyttig, ellers vil det ikke fungere, sier hun. Det bidrar også til motivasjonen at en del av for- og etterarbeidet er flyttet inn i disse møtepunktene.

Farvel til lærebøkene

Alle ønsker kreative lærere og elever, Palmgren har funnet en måte å tvinge kreativiteten fram på.

– Det er en hemske for kreativitet og kunnskapsbygging når læreboka får lov til å styre for mye av undervisningen. Derfor har vi valgt å ikke kjøpe inn lærebøker etter modellen én bok til hver elev i hvert fag, sier hun.

Bøker blir fortsatt brukt, men de



Elisabeth Palmgren, rektor ved Teglverket skole i Oslo.

får ikke styre undervisningen. I stedet er det lærerne som designer læringsløpet, modellerer og gir elevene gode, åpne og problemløsende oppgaver slik at elevene i større grad aktiviseres og blir produsenter selv. Lærerne har rett og slett sluttet å servere elevene svarene gjennom å slå opp i boka, nå må de finne kildene selv.

– Lærebøkene dekker uansett bare 60–70 prosent av kompetansemålene. De fungerer godt som ett av flere læremidler, men bør ikke brukes fra perm til perm. Jeg hadde forventet motstand når vi bestemte å kutte ut lærebøkene, men det skulle vise seg at lærerne opplevde det som befriende. De opplevde at de ble utfordret på kreativitet og samarbeid og at det var både positivt og tidsbesparende, sier hun.

iPad til alle

Et annet grep var at elevene mottok hver sin iPad, og ett mål med dette var

at elevene selv i stor grad skulle bidra til å skape sine egne læremidler.

– Vi har lagt vekt på å installere programvare rettet mot produksjon. Elevene lærer gjennom å produsere kunnskap. Det motsatte ville være å legge inn programvare for innhold og pugging. Slike programmer kan også være læringsfremmende, men etter vår erfaring krever det langt mer oppfølging fra læreren, sier hun.

Men Palmgren legger vekt på at Teglverket ikke er noen iPad-skole.

– For det første blander vi hele tiden ulike typer læremidler, vi bruker digitale læremidler, bøker og konkrete hele tiden. For det andre er det ikke iPaden i seg selv som danner grunnlaget for pedagogikken. Vi vurderte også å bruke andre digitale læremidler. I prinsippet kunne vi drevet dette arbeidet uten digitale læremidler, men det ville ha vært en mer tungvint måte å jobbe på og det ville

ikke gitt elevene de digitale ferdigheter de har behov for, sier hun.

En fordel ved at læringen skjer gjennom produksjon, er at læreren får en god mulighet til å følge elevene i prosessen.

– Elevenes læring blir veldig synlig for læreren, appen filmer det eleven gjør på skjermen. Og når eleven for eksempel skal regne en oppgave, må hun forklare hvordan hun tenker. Læreren får dermed større tilgang til elevens tankemønstre og kan for eksempel avdekke og oppklare misforståelser. Det blir på sett og vis et slags *flipped classroom* (omvendt undervisning), men der elevene selv lager videoene.

Ikke i mål

Teglverket skole har fått mye oppmerksomhet under Palmgrens ledelse. Skolen fikk nylig Innovasjonsprisen for 2017, og da HKH Kronprins Haakon skulle lære mer om hvordan skoleelever bruker digitale læringsressurser i klasserommet, var det Teglverket skole han besøkte.

Men Palmgren sier at man fortsatt ikke er i mål, ting har fortsatt ikke satt seg i veggene.

– Det er mye vi ikke er ferdige med, og mye av det vi har innført, har ennå ikke fått tid til å bli en del av systemet slik at prosessene går av seg selv, medgir hun. Det tar tid å bygge ny organisasjon.

Så midt i alt det nye – nytt bygg, ny teknologi, unge nyutdannede lærere, har hun erkjent at man også trenger en viss andel erfarne lærere. Når kulturen ikke sitter i veggene, trenger man noen som har den i kroppen.

Meld Norge ut av PISA!

■ AV TORE BRØYNN



Utdanningsforbundet, med leder Steffen Handal ønsker å melde Norge ut av PISA-samarbeidet. Hva har man så oppnådd med dette utspillet? Og har han virkelig noen tro på at det vil skje?

Hvorfor ønsker Utdanningsforbundet å melde Norge ut av PISA?

– Det er to hovedgrunner. For det første opplever vi at det blir overfokusert på resultatene. For det andre ser vi at resultatene brukes som grunnlag for å beskrive den generelle tilstanden i det norske utdanningssystemet målt opp mot andre land. Vi har i år etter år gitt uttrykk for at dette er feil bruk av resultatene. Likevel blir dette fortsatt brukt som uttrykk for kvalitet. Dette blir bekreftet i OECDs egne undersøkelser, som viser til Norge som et land legger stor vekt på PISA og som lar resultatene påvirke utdanningssystemet sitt. Vi mener at nå er det nok – dette bør endres.

Har dere tro på at dere vil få gjennomslag for forslaget om å trekke seg ut av PISA?

– På sikt tror jeg at vi kan komme til å melde oss ut, selv om jeg ikke tror det vil skje i umiddelbar framtid. Men jeg tror pendelen er i ferd med å svinge vekk fra PISA. Man anerkjenner i større grad at utdanning er et komplekst felt. Man dreies mot «small

data», det vil si forskning og utvikling som skjer lokalt.

Hva har man oppnådd ved dette utspillet? Har det for eksempel påvirket lanseringen og debatten etter de siste PISA-resultatene?

– Vi har oppnådd å legge flere premiser for debatten, ved å utfordre det bildet som er skapt, av at PISA gir så nyttig informasjon om skolekvalitet. Mottakelsen denne gangen var mer nyansert, det var en mer nøktern og saklig framstilling enn det har vært tidligere, og usikkerheten rundt resultatene kom også tydeligere fram. Det er interessant at kunnskapsministeren denne gang la mer vekt på forskningen rundt PISA, og ikke på det politiske prosjektet, det vil si testene og rangeringen. Men jeg tror også debatten var preget av at resultatene ble fremstilt som så gode, kanskje bedre enn det egentlig var grunnlag for å hevde. Dårligere resultater ville nok ha skapt en heftigere debatt.

Hvordan vil du forholde deg til framtidige lanseringer av resultater? Vil det

ikke være vanskelig å rose lærere for resultater fra en undersøkelse som du ikke anerkjenner?

– Jeg ser ikke at dette skulle være et problem, vi vil fortsatt kunne rose lærerne for resultater innenfor det PISA måler. Utdanningsforbundet må jo ellers stadig forholde seg til og samarbeide rundt ordninger som vi i utgangspunktet er imot. Et eksempel er lokale lønnsforhandlinger. Vi var imot at dette ble innført, og vi skulle gjerne se det avvirket, men vi forhandler likevel, hvert år. Vi har ikke gitt opp å påvirke kvaliteten på PISA selv om vi primært ønsker å melde oss ut.

Hvorfor har Utdanningsforbundet ikke gått inn for å melde oss ut av tilsvarende undersøkelser, som TIMSS og PIRLS?

– Disse undersøkelsene har ikke den samme oppmerksomheten rundt seg, og de gir ikke inntrykk av at de kan fange kvaliteten på et helt utdanningssystem. Det er også vanskeligere å rangere ut fra disse undersøkelsene, mens PISA er konstruert slik at det



Leder i Utdanningsforbundet Steffen Handal ønsker å melde Norge ut av PISA.

Foto: Tore Brøyen

blir fristende for politikere å bruke mulighetene for rangering.

Dere sier at PISA er for dyrt, hvor dyrt er det egentlig?

– Det vet vi ikke. Vi har spurt departementet flere ganger uten å få et klart svar. Men så er dette også vanskelig å skaffe klare tall på: tiden elever og lærere bruker til dette, forskningen rundt det, alt dette koster penger. Det ville vært interessant om Stortinget kunne ta opp dette spørsmålet. Tenk om alle disse pengene kunne bli brukt til klasseromsundervisning!

Norge bør fortsatt være med

Marit Kjærnsli, prosjektleder for PISA Norge, mener vi vil gå glipp av mye nyttig informasjon hvis vi skulle melde oss ut av PISA-samarbeidet.

– Det er viktig for Norge å være med på denne forskningen som er på et høyt internasjonalt nivå, sier hun. Men hun er enig i at vi må være nøkterne og bruke disse resultatene på en fornuftig måte. Hun minner også om at Norge ikke er med i alle delene av PISA-samarbeidet. For

eksempel har Norge valgt å ikke delta i testing av elevenes «Global competences» i PISA 2018 fordi vi ser at det er kompetanser som er problematisk å måle i en slik undersøkelse. For at undersøkelsen ikke skal bli for omfattende for skolene, har vi i Norge også valgt å ikke sende ut spørreskjema til lærerne eller foreldrene; kun til skoleledere og elever. Vi er heller ikke med i «financial literacy» som er en ekstra undersøkelse til elevene.

Lite realistisk å melde oss ut av PISA

Svein Sjøberg har i mange artikler og bøker advart mot de uheldige virkningene PISA har på skolen. Han syns i utgangspunktet at det ville være en god idé å melde seg ut.

– Men det ville være nesten utenkelig at vi skulle gjøre det, i alle fall dersom Norge skulle være alene om dette. Noe annet blir det om den kjente skoleforskeren Andy Hargreaves får rett. Han har spådd at vi allerede i løpet av 2017 vil kunne få en bevegelse av vestlige land som ønsker å melde seg ut av PISA, sier han.

Sjøberg mener at vi uansett inn-til videre kan bruke kreftene best ved å sørge for at PISA får en mindre plass i den norske skoledebatten enn den har i dag.

– Jeg tror vi kan klare det, men da er det viktig at vi slutter å snakke ned den norske skolen. Det hadde også vært fint om ledelsen i PISA ble noe mer edrue og vitenskapelige i sine rapporter, analyser og anbefalinger basert på PISA, slik mange ledende forskere har krevet, sier Sjøberg.

FAKTA

- PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal undersøkelse av 15-åringers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing.
- For å kunne se på endring over tid gjennomføres PISA hvert tredje år, og alle tre fagområder er med.
- PISA ble gjennomført første gang i 2000.
- I PISA 2015 deltok 72 land, hvorav 35 er OECD-medlemmer. Tilsammen deltok nesten 540 000 elever, og disse er trukket ut slik at de skal representere 28 millioner 15-åringer i deltakerlandene.
- I den norske undersøkelsen deltok nesten 5500 elever fra 229 skoler. Omtrent ni prosent av de norske elevene som gikk på 10. trinn skoleåret 2014/2015, tok PISA-testen.
- I Kunnskapsdepartementets pressemelding fra PISA 2015 het det at norske elever gjør det for første gang bedre enn OECD-gjennomsnittet i alle fagområdene PISA måler – lesing, matematikk og naturfag. Ifølge kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen tyder mye på at vi nå er på rett vei.

Litteratur i skulen

Kva er det eigentleg vi diskuterer når vi diskuterer litteratur og skule? Her eit forslag til fem ulike emne som kan bidra til å ordne debatten.

I november og desember 2016 gjekk det ein større debatt i fleire ulike kanalar om litteraturundervisning i skulen. Det kom innlegg frå mange hald, og tilsynelatande er det mykje usemje om emnet. Eit problem med debattar som dette er at dei fort blir polariserte. For media treng skarpe, tabloide motsetjingar. Mellomposisjonar er ikkje så interessante journalistisk sett. Eit anna problem, sett frå ein litteraturredaktors perspektiv, er at debatten langt på veg verkar uinformert, og at deltakarane ikkje diskuterer det same. Det gjer at debatten vanskeleg kan føre til noko anna enn meir forvirring. Det følgjande er ikkje først og fremst å forstå som eit innlegg i debatten, men meir som eit forsøk på å rydde litt. Dersom ein ønskjer å diskutere litteratur og skule, og det må ein gjerne gjere, bør ein tydeleggjere akkurat kva det er ein diskuterer. Her er eit forslag til fem ulike diskusjonsemne.

1. Planverk

Kva seier læreplanane om kva litteraturundervisning bør vere? Læreplanane er tilgjengelege for alle som ønskjer å lese dei, og desse kan ein derfor ganske greitt gjere seg opp ei meining om. Mi meining er at skjønnlitteraturen langt på veg er gjort usynleg i den læreplanen som gjeld i dag. Ein finn til dømes ikkje gode grunngevingar for kvifor ein skal lese litteratur i skulen. Det meiner eg er ein mangel i den gjeldande læreplanen. Det er mange moglege måtar å argumentere

for at ein bør bruke til på å lese litteratur i skulen på. Det er mogleg å argumentere for litteraturen innanfor ein literacy-diskurs (som er den dominerande skulepolitiske diskursen), men ein kan òg argumentere på andre måtar, til dømes innanfor ein meir tradisjonell humanistisk dannelsesdiskurs (sjå til dømes Mortensen, 2003). Men å diskutere offentlege dokument og teoretiske grunngevingar for (eller mot) litteraturundervisning er ikkje det same som å diskutere litteraturundervisning.

2. Litteraturundervisning

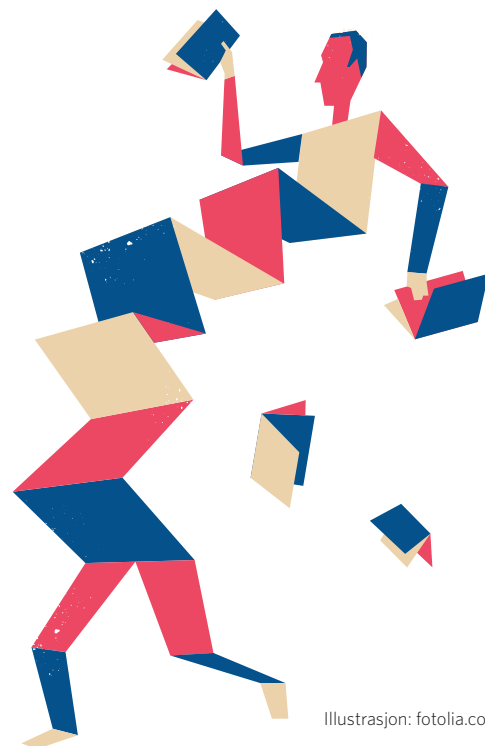
Dersom ein skal meine noko om den litteraturundervisninga som skjer i klasseromma kvar dag rundt om i landet, bør ein som eit minimum forsøke å skaffe seg noko oversikt over den empiriske forskningslitteraturen som finst om emnet. Dersom ein ser Norden under eitt, finn ein til saman ganske mykje slik forskning. Det er ikkje mogleg å gje ei fullgod oversikt i ein slik kronikk, men kort sagt er biletet, sjølvsagt, samansett. Lærarar og skulekulturar er av mange slag, og det blir gjennomført både god og dårleg litteraturundervisning i norsk og nordisk skule.

Det er ikkje å stikke under stol at det å gjennomføre god litteraturundervisning kan vere svært krevjande, det veit alle som har prøvd, og det krev eit stort repertoar av metodar og didaktisk og pedagogisk kunnskap. Det er òg ei rekkje relativt nye

utfordringar og moglegheiter i klasseromma i dag som litteraturlæraren må ta omsyn til i si undervisning. Å vere litteraturlærar i 2016 er ikkje det same som å vere litteraturlærar i 1980. Dei som ønskjer seg ein kjapp oversikt over nyare nordisk litteraturredaktisk forskning, kan ta ein titt på Kari Anne Rødnes' oversiktsartikkel i nettidsskriftet *Acta Didactica Norge* (Rødnes, 2014).

3. Å lære å lese litteratur

Kva vil det seie å lære å lese litteratur? Dei litterære konvensjonane som ein kompetent litteraturlesar må internalisere, er *psykososiale*. På denne måten får tradisjonen, kulturen og dei ulike lesefellesskapane, ikkje minst skulen, ei viktig rolle. Litteratur lèt seg ikkje forstå som litteratur med mindre



Illustrasjon: fotolia.com

lesaren har eit minimum av kunnskap om kva som blir rekna som litteratur og kva som blir rekna som gyldige lese-måtar i ein gjeven kulturell kontekst. Konvensjonane for litterær lesing har endra seg historisk, og dei er ikkje dei same i ein kvar kulturell kontekst. Den danske didaktikaren Bo Steffensen skriv: «Litterær kompetence er således ikke et endimensionelt og statisk begrep, men et flersidigt og dynamisk forhold mellem kultur, person og pædagogik» (s. 118). Eit konkret døme på dette kan vere kva rolle kjensler og emosjonar historisk sett har hatt i litterær resepsjon og i synet på kva litteratur er. Nykritikken, og annan litteraturteori utover 1900-talet, endra dei kulturelle forestillingane om kva litteratur er, og vidare kva litterær kompetanse er. Karin Littau samanfattar nykritikarane Wimsatt og Beardsleys kantianske posisjon: «(...) great art must leave the reader cold, and great criticism must refuse to countenance readers' affective responses» (Littau, 2006, s. 9). Sånn har det slett ikkje alltid vore, tårar har historisk sett kunne vore ein relevant målestav på stor litteratur. Forholdet mellom lesing som underhaldning, eller lesing som ei kroppsleg erfaring og lesing som ei intellektuell verksemd, er svært aktuelt å diskutere i samband med skulens litteraturundervisning. Her gjeld det etter mitt syn å finne modellar for litteraturundervisning som både tek kjensler og tankar alvorleg.

4. Kanon

Spørsmålet om kanon dukkar med jamne mellomrom opp i debattar i media. Slike debattar får fort høg

temperatur, noko diskusjonane rundt det siste utspelet frå Høgres programkomité har vist. Ein litterær kanon gjev retningslinjer for kva ein skal lese. Vanlegvis får vi her òg ein polarisert debatt der nokre meiner at det bør vere sentralgjevne lister over verk eller forfattarskap som skal vere gjenstand for undervisninga, medan andre meiner at det ikkje bør vere det. Men spørsmålet om litterær kanon er meir komplisert enn som så, og fører med seg ei rad problemstillingar: Kven skal bestemme kva som er kanonisk? Skal det vere ein nasjonal kanon? Ut frå kva kriterium skal ein velje ut dei kanoniske tekstane eller forfattarskapa? Er det meininga at lærarar skal formidle ein meir eller mindre statisk kanon som elevane skal sjå på med age («ta vare på kulturarven»), eller er det snarare slik at kanon er ein meir dynamisk storleik som elevane og lærarar kan samtale med? Det siste er, sett med lærarbriller, det mest fornuftige. Litteraturundervisning kan ikkje vere museumsverksemd, sjølv om kunnskap om historisk kontekst sjølvsagt høyrer med i all god litteraturundervisning.

5. Tilhøvet mellom sakprosa og skjønnlitteratur

Dei gode Pisa-resultata i lesing vart av fleire raskt forklart med at det har vore trykk på lesing som grunnleggjande ferdigheit i alle fag. Det er god grunn til å tru at det er tilfelle. Den fagspesifikke lesinga har fått større merksemd, og lærarane har fått auka medvit om at lesing i naturfag ikkje er det same som lesing i matematikk og musikk. Ein har derfor sagt at alle lærarar må vere leselærarar. Det

er vidare opplagt at elevane må møte ulike teksttypar og sjangrar i løpet av utdanninga si. Nokre røyster (til dømes svenske Lars Melin) meiner at skjønnlitteraturen tek for stor plass, og at elevane må konsentrere seg om sakprosa. Dette spørsmålet har, som så veldig mange andre skulespørsmål, både faglege og ideologiske svar. Om ein tenkjer litt etter, er dei aller fleste tekstane som elevane møter i skulen nettopp *ikkje* skjønnlitterære. I all hovudsak les elevane ulike typar sakprosa i skulen. Dersom ein vidare legg til at det å utvikle avansert skjønnlitterær kompetanse på mange måtar kan vere vel så komplisert som å lære å lese sakprosatextar på ein kompetent måte, er det i alle fall for meg opplagt at skjønnlitteraturen må ha ein sentral plass i nettopp norskfaget.

AV HALLVARD KJELEN

Førsteamanuensis i norsk ved Nord universitet, avdeling Nesna

LITTERATUR

LITTAU, K. (2006). *Theories of Reading. Books, Bodies and Bibliomania*. Malden: Polity Press

MORTENSEN, K. P. (2003). The Double Call: on Bildung in a Literary and Reflective Perspective. I L. Løvlie, K.P. og S. E. Nordenbo. *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity*. Malden, Oxford, Melbourne, Berlin: Blackwell Publishing

RØDNES, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge* 8(1). Henta frå <http://adno.no/index.php/adno/article/view/375>

STEFFENSEN, B. (2005). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. København: Akademisk Forlag

Markedsutvikling og valg av læremidler

I det norske markedet for digitale læremidler konkurrerer offentlige aktører med private både om statlige tilskudd og markedsandeler. Dette har gitt oss et snevrere tilbud av digitale læremidler enn vi finner i mange andre land.

I forskningsprosjektet ARK&APP¹ slås det med rette fast at den digitale utvikling har skapt nye typer læremidler med interaktivitet som ikke lar seg utføre på papir. Det har resultert i en blandingskultur der papirbaserte og skjermbaserte læremidler blir brukt i undervisningen.

Undersøkelsene gjør et viktig skille mellom digitale læremidler som er laget med tanke på undervisning, og uspesifiserte digitale ressurser. Spørsmålet er om respondentene gjør det samme? «Norske forlag og læremiddelutviklere har i to tiår trolig investert over hundre millioner kroner i å utvikle digitale læremidler», skriver Øystein Gilje i Bedre Skole nr. 2/2016. Han konkluderer med at tilbudet av læremidler for alle

trinn aldri har vært større. Ja, mon det. Statens forsøk med data i skolen fra midten av 1980-årene skapte stort engasjement og førte til produksjon og anvendelse av programvare. Men departementet brukte i en årrekke utviklingsmidlene som aksjekapital i forfatterverktøyet Winix som aldri brakte overskudd, selv om man lovte store inntekter². En samlet investering på om lag 200 millioner endte i konkurs. I denne perioden hadde private produsenter fått liten eller ingen støtte, og trappet ned sin virksomhet. Fagpersonale ble redusert, og forlagene måtte finansiere sine programmer selv. Disse investeringene la med andre ord ikke noe grunnlag for dagens læremiddelmarked på den digitale siden.

Dugnadsmodellen

På fylkesplan er det etablert et firma med dugnad som organisasjonsmodell, som likner på lærerkursene i programutvikling som myndighetene drev før³. Her produserer lærere digitale læremidler som de videregående skolene får «gratis». Man ser for seg pakkeløsninger formidlet gjennom nett via bærbare PC-er, som langt på vei kan erstatte lærebøkene. Det er snakk om korte digitale tekster med innslag av grafikk, bilder og video i hovedfagene, på samme måte

som forlagene produserer supplement til sine lærebøker. Slik har markeds-situasjonen vært de siste 30 årene; offentlige aktører konkurrerer med private både om statlige tilskudd og markedsandeler, selv om Stortinget flere ganger har slått fast at markedet for digitale læremidler skal være kommersielt med like betingelser for aktørene.

Valg av læremidler

Lærerne har best kompetanse i å velge formålstjenlige læremidler til egen undervisning. De kjenner pensum, elevenes forutsetninger og arbeidssituasjonen i klassen med tanke på læringsresultater. Men valg av digitale læremidler gjøres ofte av skoleeiere ved frikjøp av lisenser, noe som begrenser valgmulighetene. Lærerne må velge mellom «pakkeløsninger» ut fra hva som er tilgjengelig, og hvilke budsjetter de har fra år til år. Hvor er det blitt av drillprogrammene som ble brukt for å trene regningsarter og begrepsforståelse, programmer som simulerte prosesser gjennom animasjon, ferdigmodeller, spill og datalogging? I dagens innsnevrede marked, med få typer digitale læremidler å velge mellom, vil valget arte seg som den gamle kokebokformuleringen; man tager hva man haver innenfor en trang økonomisk ramme, altså mer hypotetisk enn reelt.

Fremtiden er her

Undersøkelsene blant skoleeiere viser at det finnes videregående skoler som oppgir at de bare bruker digitale kilder i undervisningen, og 8–10 prosent av lærerne svarer at de



Illustrasjon: © fotolia.com



Illustrasjon: © fotolia.com

i hovedsak bruker slike læremidler. Dette kan være konsekvensen av at elevene fikk utdelt bærbare PC-er med beskjed fra fylkene om at nå kunne de bare forsyne seg av innhold på nettet. Det ville være interessant å få klarlagt hvordan en slik konsekvent bruk påvirker metoder og progresjon i læringen.

Nettet får et stadig kraftigere innslag av internasjonale gratisleverandører som Google, YouTube, Wikipedia, Khan Academy og andre programvareportaler. NDLA er i gang med å oversette tekster fra disse basene til norsk. Hvor lenge slike tilbud på nettet vil være gratis vet ingen, men at dette vil påvirke det lille som er igjen av det norske digitale læremiddelmarkedet, er det ingen tvil om.

I land som Danmark, Storbritannia og Nederland er nettbutikker

for digitale læremidler fremdeles på private hender⁴. Her kan skolene bestille apper og utstyr med rabatter på opptil 80 prosent. Det gir et mer variert marked, som sammen med de nevnte portaler tilbyr relevant innhold i mange fag. Det vil gi grunnlag for økt differensiering av undervisningen, særlig med bruk av mobiltelefoner i stedet for iPader. Elevene kan også søke systematisk på nettet og ta med seg materiale til videre bearbeidelse på skolen. Metoden betegnes som flipped teaching, eller «omvendt undervisning», som er forsøkt i mange land⁵. Her venter en metodisk utfordring på norske lærere.

AV ASLE GIRE DAHL
*Professor emeritus i pedagogikk
 ved Høgskolen i Sørøst-Norge*

NOTER

- 1 Gilje, Ø. et. Al (2016). Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer. Universitetet i Oslo.
- 2 St. meld nr. 42 1990, tillegg til St.meld nr. 14: Informasjonsteknologi i skole og opplæring.
- 3 St. meld. nr. 14, (1989-90). Informasjonsteknologi i skole og opplæring. Kirke- og undervisningsdepartementet. (1990).
- 4 For eksempel Alinea Egmont, RM Education og SURFspot.
- 5 Bergmann, Jonathan, Sams, Aaron: (2012). London. Flip Your Classroom : Reach Every Student in Every Class Every Day. ISTE (International society for technology in education).

Utdanning for bærekraftig utvikling

– et innspill til en radikalt ny skolepolitikk

Skolen bør fornye sitt verdi- og kunnskapssyn på området bærekraftig utvikling. Det bør resultere i at fag og kompetansemål reduseres drastisk.

Før skolestart, den 8. august, markeres datoen for *Earth Overshoot Day* (Global Footprint Network 2016). På denne dagen overskrider vårt økologiske fotavtrykk klodens biokapasitet, det vil si naturens evne til å produsere råstoffer og nedbryte forurensning og skadestoffer som for eksempel karbondioksid. Resten av året tærer vi på ikke-fornybare ressurser med et forbruk som ikke er bærekraftig.

Fornyelse av kunnskapsløftet

Det er derfor gledelig at regjeringen i stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)) varsler økt oppmerksomhet om det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling.

Stortingsmeldingen, som ble komitébehandlet i høst, er en oppfølging av Ludvigsen-utvalgets rapporter om fremtidens skole (NOU 2014: 7. NOU 2015: 8).

Utvalgets anbefalinger om dybdelæring konsentrert rundt færre kompetansemål bygger på antakelsen om at de neste 20–30 årene bare er en framskriving av gjeldende utviklingstrekk, som for eksempel «globalisering», «forbruksvekst», «nasjonal og global markedsøkonomi», «økt konkurransekraft», «teknologiske endringer».

Fremtidsscenariets sentrale premiss er teknologioptimisme. Troen på at teknologi kan overvinne enhver ressursbegrensning innebærer samtidig en manglende tro på at verden kan begrense sin ressursjakt. I likhet med politikere er pedagoger helt fremmed for at kunnskap om menneskets evolverte biologi kan utnyttes politisk for å få kontroll over en egoistisk profitt- og lønnskamp som jorda ikke lenger tåler mer av.

I den generelle delen av læreplanen fra 1994 skrev daværende utdanningsminister Gudmund Hernes at betingelsen for å forene økonomisk vekst med natur- og miljøvern var at de to hensynene ble balansert av en allsidig karakterdannelse. Dette «integreerte mennesket», som avstemte egoisme, samfunnsansvar og omsorg for livsmiljøet, var et storstilt forsøk på en sosialdemokratisk fornyelse av skolens dannelsesoppdrag sju år etter at Gro Harlem Brundtland hadde lagt frem FN-rapporten *Vår felles framtid*.

20 år etter Hernes sin visjon vet vi enda mer om de fatale miljøkonvensene av vår atferd, men uten at vi handler annerledes av den grunn (UNEP 2010. WWW 2014). Vi lever ikke slik skolen har som mål å lære oss. Vi er ikke de integrerte åndsmenneskene Gudmund Hernes mante frem på bakgrunn av vår kristne og humanistiske kulturarv.

En ny generell læreplan bør derfor i mindre grad beskrive mennesket som et åndsvesen, og i større grad beskrive det som et naturvesen. Også formålsparagrafen om vår kristne og humanistiske tradisjon bør underkastes en naturalistisk revisjon.

Fire radikale miljøskritt

Et første steg på veien mot å gjøre noe med miljø- og klimaproblemene er å forstå at den viktigste grunnen til at det er så vanskelig, er vår egen natur: til alle tider har vi jaktet på ressurser både for å overleve og for å bli en attraktiv partner. Det iboende trykket etter stadig å ville ha mer og aldri få nok, trumfer kunnskapen om konsekvensene av vår ressursjakt.

Det neste skrittet kunnskapsministeren bør ta, er å erkjenne at motsetningen mellom naturvern og økonomisk vekst ikke er tilsynelatende, men reell. Vi spiser av naturkapitalen og setter et økologisk fotavtrykk som ville krevd ressurser fra flere jordkloder. En vekst og verdiskapning som ødelegger økosystemene, skaper trygge arbeidsplasser i dag ved å gjøre fremtiden utrygg for våre etterkommere. Allikevel føles jakten på pengeverdier riktig.

I en økonomi der pengeverdiene er uten dekning i den naturkapitalen biosfæren stiller til rådighet, er imidlertid penger et selvbedrag. Fremtidens mat, hus og klær må produseres i fremtiden av intakte økosystemer. Uten ressurser som lagres, fornyes og forvaltes vil Oljefondets over 7000 milliarder kroner bare ha

symbolsk verdi. Kunnskapsministerens tredje skritt bør være å utfordre pengeillusjonen.

Vi kommer ikke utenom å redusere ressursforbruket. Dette skaper uunngåelig interessekonflikter som det vil være vanskelig å løse fredelig, hvis ikke alle får lik mulighet til å påvirke beslutninger om produksjon og fordeling. Kunnskapsministeren fjerde skritt bør være å reise spørsmålet om ikke demokratiet kan utvides til også å omfatte bedrifter og arbeidsplasser. At følelsen av personlig eierskap stimulerer innsats og felles ansvar, ligger til grunn for høyresidens selveierdemokrati. I en økonomi som må produsere innenfor bærekraftige rammer kan modellen utvides til å gjelde, ikke bare alle som arbeider, men også alle som for kortere eller lengre tid står utenfor arbeidslivet. Alle må være med for å skape oppslutning om en skånsom og nøysom ressursbruk.

Her er mine fire punkter til fornyelse av skolens verdi- og kunnskapssyn på området bærekraftig utvikling:

- Et menneske- og samfunnssyn som i større grad forstår relevansen til kunnskap formidlet av naturvitenskaper som biologi, nevrovitenskap og evolusjonpsykologi.
- En større erkjennelse av at fortsatt økonomisk vekst er uforenlig med økologiske grenser.
- En økt bevissthet om at penger ikke er lagrede ressurser.
- En idé om å utvide demokratiet til arbeidslivet.

Etter mitt syn bør konsekvensen være at det kuttet drastisk, ikke bare i antall kompetansemål, men i antall fag. Vi trenger ikke flere enn to skolefag, og disse kan for eksempel få navnene *MATNAT* (det

matematisk-naturvitenskapelige faget) og *HUMSAM* (det humanistisk-samfunnsvitenskapelige faget).

To skolefag til fordypning

Hovedkompetansemålet i *MATNAT* må være at elevene skal kunne regne på den fysiske naturens lover, og kartlegge situasjonen til de naturlige kretsløpene og økosystemtjenestene. Det er disse kunnskapene elevene må ha som rammeverk når de skal utvikle samfunnsøkonomien i en bærekraftig retning.

I *MATNAT* bør det inngå naturvitenskapelige disipliner som viser hvordan hjernen fungerer og hva som er det evolusjonære grunnlaget for menneskelige følelser. Jorda tåler ikke lenger at kampen om status og anerkjennelse utspiller seg som en ressursødeleggende jakt på rikdom og penger. Kunnskap om vår evolverte biologis muligheter og begrensninger må økes.

Mennesket er et sosialt dyr, men størrelsen på gruppene vi inngår i bestemmer hvilke sider av oss selv vi viser: I store, anonyme grupper dominerer våre egoistiske trekk, her søker vi kortsiktig vinning fordi miljøkostnadene ved vårt ressursforbruk betales av andre, som befinner seg for fjernt i rom og tid til at vi virkelig bryr oss. Skal vi ha håp om å tøyte vår egoistiske ressursjakt, må vi inngå i nære og tette fellesskap, der den sosiale kontrollen holder egotrippen i sjakk.

Her kommer fag nr. 2 i framtidens skole inn. Hovedkompetansemålet i *HUMSAM*-faget må være at elevene ikke bare får teoretisk innsikt i, men også praktisk erfaring med demokratisk samarbeid designet nedenfra-og-opp. Arbeidsfellesskapene på skoler, institusjoner og bedrifter utnytter at vår hjerne er selektert til

å kjenne en positiv belønningsfølelse når vi inngår i grupper kjennetegnet av likhet – og en tilsvarende følelse av ubehag i grupper preget av stor ulikhet.

Av hensyn til demokratiet begrenset den athenske bystaten i antikken innflytelsen til de med penger og kjendisstatus. I vår tid må en annen type suksess må få samme type status som den typen suksess jorda ikke tåler mer av. Fremtidens skole bør sette seg som mål å skape en bærekraftig sivilisasjon. Suksesskriteriet for skaperkraft og innovasjoner bør være at det økologiske fotavtrykket de setter respekterer klodens biokapasitet når ressursene blir likt fordelt.

AV SVEN RØGEBERG

Lektor, Ypsilon vgs. Drammen

LITTERATUR

BONGARD, T. & RØSKAFT, E. (2010). *Det biologiske mennesket – individer og samfunn i lys av evolusjon*. Trondheim: Fagbokforlaget

GLOBAL FOOTPRINT NETWORK (2016). *Earth Overshoot Day 2016*. Hentet 28.06.16 fra <<http://www.overshootday.org/>>

MELD. ST. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 20.05.2016 fra <<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/nopdfs/stm20152016002800oddpdfs.pdf>>

NOU 2014: 7. Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag. Oslo: Kunnskapsdepartementet

NOU 2015: 8. Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. Oslo: Kunnskapsdepartementet

UDIR.NO. Den generelle delen av læreplanen. Hentet 21.06.2016 fra <http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf>

UNEP (2010). *Dead planet – living planet*. Hentet 25.10.2015 fra <http://www.unep.org/pdf/RAecosystems_screen.pdf>

WWW (2014). *Living Planet Report 2014*. Hentet 21.06.2016 fra <http://wwf.panda.org/about_our_earth/all_publications/living_planet_report/>

Norsk kvinnehistorie som tegneserie

Marta Breen og Jenny Jordahl
60 damer du skulle ha møtt
Norsk kvinnehistorie for deg som har det travelt

Forlaget Manifest
 153 sider

AV KJERSTI DYBVIG
 LEKTOR/FORFATTER

Et bilde av Madame Curie i naturfagsalen, eller av Sigrid Undset på biblioteket, er stort sett det eneste som minner elevene våre på at «kvinner ikke er en ny oppfinnelse, selv om det virker sånn iblant», for å sitere fra innledningen til boka *60 damer du skulle ha møtt. Norsk kvinnehistorie for deg som har det travelt*.

Marta Breen og Jenny Jordahl har tidligere samarbeidet om boka *F-ordet. 155 grunner til å være feminist*, som ble tildelt Kulturdepartementets fagbokpris for ungdom i 2016. Journalist og forfatter Marta Breen, og illustratør og designer Jenny Jordahl, presenterer denne gangen seksti sentrale kvinner fra norsk historie i tegneserieform. Jordahls strek, velkjent fra *Livet med dyrene* i Aftenposten, gir liv til teksten og øker dens tilgjengelighet for skoleungdom. De seksti kvinneportrettene i boka starter med Camilla Collett og avsluttes med Shilan Shorsh, som mottok Bergen kommunes likestillingspris i 2006. Vi møter norske kvinner innenfor vitenskap, politikk, kunst og kultur, samt en rekke ulike yrker. Her er kjente navn som forfatterne Amalie Skram og Gunvor Hofmo, men også mer ukjente, som for eksempel motstandskvinnen



og antifascisten Birgit Nissen og Norges første kvinnelige krigsreporter Lise Lindbæk. Og det er kanskje først og fremst alle de ukjente, men spennende og sentrale kvinnene fra hele spekteret av norsk samfunnsliv, som gjør denne boka ekstra viktig.

Kvinner fravær

Å bryte den tradisjonelle formidlingen av historie fra menns ståsted er en utfordring. Nyere lærebøker har nesten uten unntak reproduisert denne synsvinkelen, der menn dominerer som aktører og formidlere. Kvinner fravær forklares biologisk, hvis det i det hele tatt nevnes, uten at diskriminerende og kvinneekskluderende lovverk og kulturelle føringer fra kirke og statsmakt blir vektlagt. *60 damer du skulle ha møtt* vil forhåpentligvis bryte med denne myten og pirre nysgjerrigheten, både til elever og lærere, slik at en finner fram til enda flere kvinner, og enda mer informasjon om dem.

Kildekritikk er et viktig tema i norsk skole, elevene skal lære å være kritiske. I den generelle læreplanen står likestilling sentralt, men hvor mange lærere kan med hånden på hjertet si at de tar dette seriøst gjennom konsekvent kildekritikk av lærebøker som ekskluderer kvinner innenfor politikk, forskning, vitenskap, kunst og kultur? Og hva med den ofte helt ukritiske bruken av filmer som *Max Manus* og *Kampen om tungtvannet* i historieundervisningen? Her er kvinnene virkelig tildelt biroller i en machoestetisk ramme, på tross av at de spilte helt sentrale roller i motstandskampen.

Likestilling handler ikke bare om å gi alle like muligheter, uavhengig av kjønn, religion, etnisitet eller seksuell legning. Det handler også om å formidle at alle disse ulike menneskene har vært til stede og bidratt til samfunnsutviklingen. Hittil har hvite menn fått formidle sin versjon av historien, alltid med seg selv i sentrum, bortforklart med at kvinnene var hjemme og fødte barn. Men hvis en

stiller spørsmålet: *Hvorfor var de det?* vil denne forenklete årsaksforklaringen nyanseres og endres. *60 damer du skulle ha møtt. Norsk kvinnehistorie for deg som har det travelt* er med på å bidra til dette.

Kanskje det er en idé å lage en nettside med kvinnehistorie for lærere og elever? Et sted hvor en kan finne artikler, boktips og annet relevant stoff. Ikke minst er dette viktig i en tid hvor likestilling og feminisme er under hardt press fra stadig voksende høyrepopulistiske grupper, og der opparbeidete rettigheter, som det har tatt generasjoner å kjempe fram, står i fare for å forsvinne.

Det er vårt samfunnsansvar som lærere å formidle et humanistisk verdi- og menneskesyn. Derfor er det å håpe at nyere lærebøker slutter å formidle feminisme som noe som skjedde på 70-tallet, og at kamp mot rasisme var et amerikansk 60-tallsfenomen. Elever og lærere fortjener bedre.

Alle barn er på oppdagelsesferd i verden

Ingela Elfström, Bodil Nilsson, Lillemor Sterner og Christina Wehner-Godée

Barn og naturvitenskap
Oppdage, utforske og lære i barnehage og skole

Cappelen Damm Akademisk
 Sider: 206

AV ANNE RITA FEET

Rhizom er betegnelse på en jordstengel. Jordstengler ligger ofte horisontalt under jorden, er i stadig vekst og skyter nye skudd i alle retninger. Begrepet ble brukt av den franske filosofen Gilles Deleuze for å billedliggjøre hvordan kunnskap skapes blant mennesker. Med denne botaniske metaforen presenterer

forfatterne Ingela Elfström, Bodil Nilsson, Lillemor Sterner og Christina Wehner-Godée kunnskapssynet som ligger til



grunn for boken deres: *Barn og naturvitenskap. Oppdage, utforske og lære i barnehage og skole*. Boken ble utgitt på svensk i 2014 og er oversatt til norsk av Astrid Manger i 2016. Forfatterne har vært knyttet til lærerutdanningen ved Lärarhögskolan i Stockholm, nå Stockholms universitet. Erfaringer fra et stort endrings- og utviklingsarbeid i faget «Barn og naturvitenskap» på Lärarhögskolan på 1990-tallet, er grunnlag for boken. Formålet med *Barn og naturvitenskap* er å gi inspirasjon og veiledning innenfor naturfagdidaktikk. Målgrupper er ifølge forfatterne lærerutdannere, studenter og de som arbeider i barnehage, SFO og på småskoletrinnet. Etter mitt syn er boken også relevant for høyere trinn i skolen.

Et nytt syn på språk, kunnskap og læring

Barn og naturvitenskap har et bredt kunnskaps- og læringssyn. Forfatterne trekker paralleller mellom naturvitenskapelig metode og sin egen didaktiske tilnærming til naturfagundervisning av barn. I boken presenterer og diskuterer de ulike kunnskapstradisjoner og trekker fram elementer som har påvirket deres naturfagdidaktikk. Forfatterne peker på store naturvitere som har inspirert dem, for eksempel Galileo Galilei, Carl von Linné og Alexander Fleming. I tillegg fremhever de flere pedagogiske tradisjoner som har vært inspirasjonskilder. Blant dem som blir trukket fram, er John Dewey, den danske Bifrost-skolen og ikke minst Reggio Emilia og Reggio Children i Nord-Italia. Postmodernistiske og poststrukturelle perspektiver «har et annet syn på språk, på kunnskap og på læring» (s. 28), skriver forfatterne, og hevder at

læring er i stadig bevegelse og kunnskap er en menneskelig konstruksjon som er skapt gjennom språket. Dette ligger til grunn for den arbeidsmåten de presenterer i boken.

Naturvitenskapelig utforskningsarbeid

«Naturvitenskapelig utforskningsarbeid» kaller forfatterne sin naturvitenskapelige arbeidsmåte, og det omfatter igangsetting, selve arbeidsforløpet og vurdering av læreprosessen som skjer underveis. I *Barn og naturvitenskap* blir leserne lovet gjennom de ulike utforskningsstadiene og får nyttige råd om hver arbeidsfase. Utgangspunktet må være barnas egne interesser, teorier og spørsmål, understreker forfatterne, og de gir varierte eksempler på hvordan man kan starte opp et naturvitenskapelig utforskningsarbeid. Leserene blir presentert for såkalte «produktive spørsmål», altså spørsmål som kan lede videre til handling, og deretter følge en konkret gjennomgang av hva slags spørsmål som kan fungere etter hensikten. I tillegg peker forfatterne på at bruk av bilder, grubletegninger, fortellinger, drama, konkrete og ulike materialer kan lede til produktive spørsmål og fungere som fruktbare igangsettere. Når barna er i gang med den naturvitenskapelige utforskningen, må arbeidsprosessen følges og dokumenteres, hevder forfatterne. Pedagogisk dokumentasjon kan bestå både av barnas produkter og lærerens bilder og notater. Det blir understreket i boken at hensikten med å følge arbeidsprosessen og dokumentere underveis, er å konstruere kunnskap om temaene det jobbes med. I denne kunnskapsoppbyggingen har språk en sentral posisjon, ifølge den didaktiske tenkningen som blir presentert i *Barn og naturvitenskap*.

De hundre språkene

Uttrykket «de hundre språkene» har forfatterne lånt fra Reggio Emilia-filosofien, og det viser til at barn har uendelig mange måter å kommunisere på. Barn

har rett til å få utvidet sitt eget språk, fastslår forfatterne. De må få uttrykke seg på forskjellige måter, for eksempel med skrift, bilde, kunst og lyd, og dessuten må de kunne bevege seg mellom språk. Barn bør også lære både begreper fra hverdagen og naturfaglige fagbegreper – gjerne samtidig. Å snakke naturvitenskap gir bedre forståelse, mener forfatterne og skriver dessuten at «ulike språklige uttryksformer kan fungere som verktøy for fordypning innenfor det naturvitenskapelige området (...)» (s. 173). Betydningen av å kommunisere ved hjelp av flere språk, blir understreket og konkretisert i boken. Her møter leserne ulike sjangrer og uttrykksmåter: forklarende tekst, historier fra barnehage, skole og studentarbeid, barnetegninger- og tekster, fotografier, dikt og replikkvekslinger. Et eksempel fra «Treet – et skoleprosjekt», der en førsteklassing oppsummerer det han har lært, illustrerer litt av dette: «Først ble det knopper, så ble det blomster og blader. Jeg vet ikke hvor det ble av blomstene. De bare forsvant» (s. 136). De varierte presentasjonsmåtene underbygger fagstoffet i boken, utvider budskapet og byr på estetiske opplevelser i møte med teksten.

Forfatterne av *Barn og naturvitenskap. Oppdage, utforske og lære i barnehage og skole* tar utgangspunkt i at «alle barn er på oppdagelsesferd i verden» (s. 9), og inviterer leserne med på en tilsvarende reise fra teoretiske perspektiver via praktiske observasjoner til konkret veiledning om hvordan man kan arbeide med barn og naturvitenskap. Boken blir avsluttet med kapitlet «Framtiden». «Vi må aldri glemme at dagens barn blir morgendagens voksne» (s. 180), skriver forfatterne først i dette kapitlet, og understreker at barn må bli aktive samfunnsdeltakere og bidra til holdbar og bærekraftig utvikling. Vi som underviser i naturvitenskap, er forpliktet til å gjøre vårt for å sette dem i stand til det, og denne boken er et godt redskap i det arbeidet.

Skrivedidaktikk

Anne Håland
Skrivedidaktikk
Korleis støtta elevane si skrivning i fag?

Universitetsforlaget
 Sider: 215

AV ANNE RITA FEET



Skriving er en av de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag, og har blant annet som formål å fremme læring, gi ressurser til å delta i demokrati og yrkesliv og dessuten være et redskap for utvikling av egen identitet (udir.no). Hvordan lærere i alle fag kan bidra for at elevene skal nå disse målene, er temaet i boken *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* av Anne Håland. Forfatteren er førstemanuensis ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, og hun har mange års erfaring fra grunnskole og lærerutdanning. Hålands formål med boken er å sette fornyet søkelys på hva skriveopplæring kan være, og hennes ambisjon er «å visa ulike typar av støtte i skriveundervisninga som kan gi målretta og variert skriveundervisning i ulike fag på faga sine egne premissar» (s. 13).

Skriving på fagenes egne premisser

Skriving er en viktig del av *literacy* eller skriftkyndighet, fastslår forfatteren, og gjør rede for tre ulike literacyformer: fagovergripende, fagspesifikk og kritisk literacy. Håland skriver at disse kan leve side om side i undervisningen, men selv mener hun at skriveopplæring bør være mest mulig knyttet til det enkelte fags tekstkultur. Håland løfter fram en pågående diskusjon om konsekvenser av å dreie lese- og skriveopplæringen til å bli mer fagspesifikk også for yngre elever.

En del forskere hevder at fagspesifikke skrivepraksiser har negative følger, men forfatteren er ivrig forkjemper for at skriveopplæring skal skje på fagenes egne premisser. Med det som utgangspunkt, presenterer Håland ulike måter å støtte elevenes fagskriving på. Hun påpeker dessuten at skrivning er et helhetlig arbeidsforløp og kan deles i en førskrive-, underveis- og etterskrivfase. Dette er basis i ulike skriveopplæringsmodeller, og i *Skrivedidaktikk* blir blant annet «Skrivetrekanter», «Skrivehjulet» og «Curriculum Circle» presentert. Disse skrivemodellene blir konkretisert med eksempler fra mange fag, før forfatteren gir en grundig og fagspesifikk gjennomgang av forskjellige typer skrivestøtte.

Å bygge stillaser

Elever trenger ulike typer støtte for å tilegne seg gode skriveferdigheter, og læreren må bygge et skrivemiljø som støtter elevenes skrivning, skriver Håland. Slik skrivestøtte blir gjerne kalt «stillasbygging» eller «scaffolding» på engelsk (s. 25). I *Skrivedidaktikk* blir leserne presentert for ulike typer stillaser, og her vil jeg trekke fram forfatterens gjennomgang av modelltekster og skrive-rammer. Skriveopplæring ved hjelp av modelltekster bygger på et læringssyn som innebærer imitasjon og transformasjon, påpeker Håland. Hun viser i instruktiv tekst og beskrivende bilder hvordan man kan gjøre nytte av modelltekster, og leseren møter eksempler fra ulike klassetrinn, fag, temaer og tekstsjangrer. Skriverammer kan også være et nyttig stillas i skriveopplæringen, og ifølge Håland kan både startsetninger og grafiske skjemaer fungere godt. I boken presenterer hun bruk av startsetninger i argumenterende skrivning, forklarende tekst og litterære tolkninger; også her er eksemplene hentet fra ulike fag. Bruk av grafiske skriverammer blir illustrert og grundig gjennomgått blant annet ved hjelp av venndiagram og forskjellige

«bokskjemaer». Forfatteren avslutter sin gjennomgang av modelltekster og skriverammer med en analyse av fordeler og ulemper ved bruk av disse skrivestillasene. Hun oppfordrer til kritisk og fornuftig bruk av skrivestøtte i alle fag og gir konstruktive forslag til hvordan lærere kan benytte ulike stillaser.

Respons og vurdering som skrivestøtte

Vurderinger skal ha læring som mål, og Anne Håland peker på at også respons og vurdering kan være en støtte i elevenes skrivearbeid. Hun gir en nyttig påminning om at rettledning, respons og vurdering av elevtekster er mest effektiv når den blir gitt tidlig i skriveprosessen. «Når responsen kjem til slutt i skrivearbeidet, er elevane ofte mentalt ferdige med skrivinga og difor også lite motiverte for å arbeide meir med teksten» (s. 174), skriver forfatteren. Det er likevel mer som må til for at respons og vurderinger skal fungere som god skrivestøtte, påpeker hun, og viser til fem råd for funksjonell respons hentet fra Skrivesentret og fire prinsipper for vurdering (P 3-17, 2009) fra Utdanningsdirektoratet. Viktige stikkord fra disse er: dialog, motivere og råd om forbedring. Håland skriver at all respons og vurdering elevene får på skrivearbeidet sitt, er en del av «den lange samtalen om skrivning» (s. 184) og inngår i elevenes helhetlige skriveutvikling. Hun understreker dessuten at elevene må inviteres inn i vurderingen og reflektere over egen skrivning slik at de utvikler et metaperspektiv på egen skriveferdighet. I sum vil disse vurderingene fungere som et verdifullt stillas.

Anne Håland presenterer ulike typer skrivestøtte i boken. Forfatteren bruker mange praktiske eksempler, hentet fra ulike fag og klassetrinn, for å vise hvordan lærere kan drive god skriveundervisning i alle fag. *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* byr

på varierte ideer, nyttig veiledning og kritisk refleksjon omkring hvordan vi kan støtte elevene i deres skriving. Samtidig som boken er konkret og praksisnær, er den solid forankret i forskning og skriving og læringsteori. Basert både på praktisk erfaring og et teoretisk fundament, er Hålands konklusjon at elever som behersker ulike fags språk, tekster og skrivemåter, også vil beherske fagene. Med henvisning til «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser» (2015), avslutter hun slik: «Slike forskjellige skrivemåtar som er tett kopla til faget, kan ein forstå som djup læring i faga» (s. 202).

På sjelevandring gjennom kulturhistorien

Ole Martin Høystad
Sjelens betydning
En kulturhistorie

Aschehoug
335 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD
HISTORIKER

Det er en forunderlig reise Ole Martin Høystad tar oss med på i *Sjelens betydning. En kulturhistorie*. Forunderlig fordi møtene med filosofer og vitenskapsmenn vi trodde vi hadde en viss kjennskap til, gir ny og spennende innsikt som følge av Høystads noe spesielle innfallsvinkel. For det er ikke hverdagskost å gi seg i kast med å skrive ei bok som handler «om sjelens utvikling og innvikling, om innvirkning og påvirkning ... om hvordan den er fortolket og omtolket, beskrevet og omskrevet som bilde og symbol».



Og la det være sagt med en gang: Høystad makter på en tidvis elegant måte å skape sammenheng og progresjon i framstillinga, samtidig som han gir ei original og mangefasettert drøfting av filosofers, vitenskapsmenns og forfatteres tolkninger og bruk av sjelebegrepet. Høystad går kronologisk og tematisk til verks, og starter sjelens historie i antikken, med Homer, forfatteren av Odysseen og Iliaden. Homer bruker ordet *psyche*, som på gammelgresk betyr *pust*, *livspust*, og ifølge Høystad står ordet sentralt i forståelsen av hva et menneske er. Hos Homer er sjelen er knyttet til kroppen og døden, men den har ingen overordnet funksjon i mennesket. Når et menneske dør, skilles kropp og *psyche*/sjel, og som et åndepust farer sjelen til dødsriket Hades. Kroppen og livet har forrang i forhold til sjelen og livet etter døden, og det liv man lever bestemmer hva som vil skje med sjelen, om den vil finne fred eller «drukne i glemselens flod Lethe».

I overgangen fra å forstå fenomen ut fra mytiske forklaringer til fornuftsbaserte, står Sokrates og Platon, og hver på sin måte oppgraderer de sjelen. Den er menneskets sentrum og dets «selv», og tøyler kroppens lidenskaper. Det er sjelen som gir kroppen liv, og når kroppen dør lever sjelen videre. Når Sokrates tømmer giftbegeret, forklarer han sine venner at kroppen vil dø, mens hans *psyche* vil dra sin vei «til en eller annen lykketilstand hos de salige».

Kristendommen og sjelen

Med kristendommen skjer ei dramatisk endring i sjelens historie. Mens filosofene i antikken hadde et rasjonelt syn på sjelen, kommer det i middelalderen inn et religiøst, basert på tro og åpenbaring. Det betyr at hva som skjer med kropp og sjel etter døden måtte avklares i forhold til skjærsilden, himmel og helvete, oppstandelse og frelse. Dessuten var sjelens natur ikke avklart, heller ikke menneskets vilje, begjær og fornuft. Augustin, på slutten av 300 e.

K, forsøker håndtere utfordringene ved å skille mellom en fornuftig og en ikke-fornuftig sjel, der førstnevnte er sete for ånd og vilje, og sistnevnte for driftene og sansene. Sammen utgjør det et sjelelig hele, og gir grunnlaget for menneskets selv og sentrum.

Høystads fokus på sjelen gjør at framstillinga blir fortettet, og ettersom han er raus med historiske og biografiske kommentarer, noe som gir liv og farge til innholdet, er *Sjelens betydning* ingen bok man må slite seg gjennom. Underveis får Høystad fram nye og interessante sider ved sentrale verk i europeisk filosofi- og litteraturhistorie. Dantes *Den guddommelige komedie* mener han kan sees på som et uttrykk for høymiddelalderens forståelse av sjelen. Og det er ikke et endimensjonalt bilde av sjelen Dante formidler. Sjelen er en arena der motstridende følelser og drifter strides, den er snarere innfløkt sammensatt, enn bare god eller ond.

Descartes – en ny æra i sjelens historie

Med Descartes begynner ikke bare moderne filosofi, forklarer Høystad, som følge av hans introduksjon av «subjektet, tankens jeg» tar også en ny æra i sjelens historie til. Å finne prinsippene, metodene for hvordan man kan etablere sikker kunnskap står sentralt hos Descartes. Han oppløser den kristne, gudegitte sjelen, og sjelen blir menneskets tenkende «jeg», fornuften.

Faktisk mente Descartes at han kunne påvise hvor i menneskekroppen sjelens tilholdssted var! Det var ikke i hjertet, slik Aristoteles hadde fastslått, men i hjernen, i *glandula pinealis*/konglekjertelen, mellom høyre og venstre hjernehalvdel. Descartes var verken den første eller eneste som mente å kunne lokalisere og måle hjernen. Leonardo da Vinci utarbeidet et sinnrikt koordinatsystem i så henseende. Så sent som i 1901 gjorde en amerikansk lege vektmålinger av menneskekropper umiddelbart før og

etter døden inntraff, og kom fram til at sjelen veide 21 gram, verken mer eller mindre.

Høystad beveger seg videre gjennom sjelens historie. Han gjør rede for opplysningsfilosofenes vektlegging av sansene, og at erfaring og observasjon er metoden for å komme fram til sikker viten. Liksom menneskets «selv» blir en enhetlig sjel redusert til forestillinger skapt av inntrykk og sansninger. Troen på sjelen og sjelens udødelighet er, ifølge den skotske rasjonalisten David Hume, doktriner som er basert på følelser og lidenskaper.

Med romantikken på 1700-tallet og den tyske dikteren Goethe gjør Høystad et litt lengre opphold på sin sjelevandring. For med Goethe, sier han, glitrer sjelen en siste gang før den «gradvis mister sin glød og substans». Goethe er den siste som fremstiller sjelen som noe udødelig, større enn mennesket. Sjel, hjerte og kjærlighet hører sammen, og med Gud forstå Goethe en beåndet og besjelet natur. Goethes hovedverk Faust, blir inngående drøftet av Høystad, der kjærligheten til slutt løfter Faust opp fra den skyld han føler, med håp om et sjelig liv etter døden.

En menneskeskapt sjel?

Framme hos Darwin på 1800-tallet spør Høystad: «en naturlig sjel eller en sjelløs natur?» Det er et betimelig spørsmål, for om mennesket ikke er gudeskapt, men et resultat av ei langvarig biologisk utvikling, hva da med sjelen? Hvor kommer den inn i menneskets utvikling, og eventuelt når ble mennesket besjelet? Darwin selv brukte begrepet sjel om kjærlighet og personlige egenskaper, noe som blir til i evolusjonsprosessen ved at mennesket når høyere utviklingsformer med språk, moral og kultur.

Om sjelen med Darwin var på vei til å bli rent menneskeskapt, gir den tyske filosofen Nietzsche i siste halvdel av 1800-tallet sjelen nytt liv. Ifølge Høystad

gjenreiser Nietzsche sjelen «som en virksom del i et sunt og livskraftig menneske». Imidlertid er det snakk om et nytt sjelebegrep, for Nietzsche kaster nådeløst den kristne sjelen over bord, den er forbundet med synd og skam, og sjelen må oppfinnes på ny. Her, som ellers i *Sjelens betydning*, får Høystad fram hvordan filosofer, vitenskapsmenn og forfattere på forskjellig vis har forstått og fortolket sjelen, betinget av kulturelt og samfunnsmessig ståsted.

På sin vandring gjennom den europeiske kulturhistorien tar Høystad for seg flere filosofer og forfattere enn de som har vært nevnt her, som Hegel, Kant, Kierkegaard, Kafka, o.a., og det er interessant å se både hvor forskjellig sjelen har blitt tolket og samtidig hvor sentral den har vært i deres arbeider.

Mot slutten av boka drøftes buddhismens og islams oppfatning og framstilling av sjelen. Dette kan sikkert være interessant i seg selv, likeså Høystads gjennomgang av Hannah Arendts studie av Adolf Eichmann, men fungerer ikke like bra som den mer sammenhengende drøftinga av sjelen i filosofihistorien.

I Sluttordet er Høystad imidlertid tilbake på sporet: «sjelen er et uttrykk for denne integriteten som hvert individ streber mot for å henge sammen med seg selv og samtidig med noe overgripende allment. Å bevare sin sjel og gjøre eller ikke gjøre noe for sin frelses skyld er det samme som å bevare sin integritet». Jo, Høystad har så absolutt maktet å formidle sjelens historie og betydning levende og meningsfylt. Les boka!

Håndbok i samarbeid og skoleutvikling

Jørgen Moltubak
Gnistrende samarbeid
Håndbok i skoleutvikling for lærere
Gyldendal Akademisk
240 sider

AV KJERSTI DYBVIG
LEKTOR/FORFATTER

Jørgen Moltubak, forfatter, lektor og litteraturviter, skriver om samarbeid og skoleutvikling i sin siste bok *Gnistrende samarbeid*, en oppfølger til *Gnistrende undervisning* (2015).



Forfatteren forteller i forordet at han hadde leserne under arbeidet med boka, men at det allikevel er de mange lærere som melder seg frivillig til skoleutviklingsprosjekter, de som tar ansvar for fellesskapet, han nå først og fremst henvender seg til.

Men en håndbok i skoleutvikling, som har ordet *gnistrende* i tittelen, kan kanskje føles både påtrengende og overentusiastisk. Påtrengende, fordi den kan punktere veletablerte unnskyldninger for å unndra seg forpliktende samarbeid, overentusiastisk fordi *gnistrende* knapt er det ordet en vil beskrive sine erfaringer rundt skoleutviklingsprosjekter med. Kanskje heller tvert imot?

Mange lærere føler seg i tillegg overstyrte, og er frustrerte over stadig å bli snakket ned og få nye oppgaver av politikere og skolebyråkrater. Derfor kan en håndbok av denne typen, på tross av sine gode intensjoner, fort oppfattes som nok et trekk i det store samfunnsspillet om å gjøre skolen «bedre». Dette kan føre til at en legger boka vekk med begrunnelsen:

Jeg vil ikke ha mer innblanding i skolehverdagen min enn jeg allerede har. La meg bare få gjøre jobben min i fred!

Men den som gjør det, gjør en tabbe. For selv om jeg personlig blir noe matt av alt det *gnistrende* (det blir litt mye hal-leluja), så er denne håndboka et av de mest praktiske innspillene til samarbeid og skoleutvikling jeg har lest. Og klarer en å se bort fra klisjéaktige metaforer og en språkbruk som passer bedre til elever på videregående enn lærere (som faktisk har en akademisk utdanningse), da er det mye å hente her.

Samarbeid utvikler individet

«Samarbeid har en *kostnad* og det krever en *investering*. Den mest åpenbare kostnaden er at samarbeidet innebærer at individet gir fra seg noe av sin individuelle frihet», skriver Moltubak, og sammenligner lærerkollegiet med, ja, et fotballag. Det er en enkel og velbrukt metafor; og alle skjønner at hver eneste spiller er viktig for laget skal bli best mulig, og at ingen plutselig kan begynne med en trikseserie midt på banen. For det sier seg selv at når en i fellesskap har bestemt seg for å jobbe med noe, for eksempel *Ungdomstrinn i utvikling*, da må alle bidra og gjøre en innsats for at det felles resultatet blir større enn summen av hva hver enkelt ville fått til. Men dersom 10–20 prosent av lærerne stiller seg utenfor felles rutiner og samarbeidsprosjekter, og kjører individuelle løp, da må noe gjøres med prosessene og arbeidsformene. Målet er at alle skal bli inkludert i samarbeidsfellesskapet.

Samtidig understreker Moltubak at samarbeid også innebærer en risiko for at et felles resultat blir dårligere enn det en hadde kommet fram til alene. Den som har erfart at samarbeidsprosjekter verken har tydelige mål eller klare tidsperspektiv, kan føle at det er sløsing både med tid og ressurser. To hoder tenker nødvendigvis ikke bedre enn ett, fortsetter forfatteren, og påpeker at det også i et

samarbeidsprosjekt er nødvendig med individuell frihet og selvstendig arbeid. For samarbeid betyr helt enkelt å velge best mulig arbeidsform, ikke nødvendigvis at alt skal gjøres i fellesskap. Og gjennom å oppnå et bedre resultat i samarbeid med andre enn det en ville klart alene, utvikler individet seg.

Målet til forfatteren er at lærere, gjennom de arbeidsmetodene han presenterer i boka, verken skal føle seg ekskludert fra et fellesskap eller velge å stå utenfor dette. Han understreker at det ikke er noen motsetning mellom den enkelte lærers individuelle ansvar, dømmekraft og personlige særpreg i utformingen og gjennomføringen av undervisningen, og rollen som profesjonell lagspiller i et profesjonsfellesskap.

Nyttig og innholdsrik

Gnistrende samarbeid er delt inn i tre hoveddeler og ti kapitler. Det er en kronologisk oppbygning av stoffet, men det kan like gjerne leses på kryss og tvers. Den første delen, *Det som skal til*, er først og fremst refleksjoner rundt ulike former for samarbeid, og en introduksjon til resten av boka. I del to, *Helheten og en million detaljer*, presenterer forfatteren ulike utfordringer og modeller knyttet til skoleutvikling og samarbeid. Her tar han blant annet opp tema som tidsbruk, ledelse og struktur, mål, informasjonsflyt og møtekultur. Og i del tre, *Hvordan kan det gjøres?* har forfatteren ti forslag til tidsbegrensede og konkrete utviklingsprosjekter, samt en lang rekke praktiske tips til effektiv kollegaobservasjon.

Som håndbok fungerer *Gnistrende samarbeid* på flere måter. Den kan med fordel brukes som et oppslagsverk, både for skoleledere, lærere som leder skoleutviklingsarbeid, og lærere som skal delta i ulike samarbeidsprosesser. Bokas nyttige innspill knyttet til tidsbruk, møtekultur og informasjonsflyt vil kunne stramme opp og effektivisere arbeidsstruktur og arbeidsmønster. Samtidig kan den enkelte

lærer, ved hjelp av de mange eksemplene, finne veier til å utvikle seg selv gjennom samarbeidsprosjekter. Forfatteren viser respekt for egenart og ulike innstillinger til endringsarbeid, og formidler forskjellige måter å løse uenighet på.

Selvhjelp i samarbeid og skoleutvikling

Boka er både enkel og praktisk, men litt for mange fotballmetaforer dekker over dypere utfordringer knyttet til samarbeid og skoleutvikling. Et lærerkollegium kan nok sammenlignes med et fotballag, men det kan aldri bli et fotballag. For et lærerkollegium må hele tiden håndtere mange baller, både i lufta og på banen, og det har veldig mange mål. *Gnistrende samarbeid* framstår derfor først og fremst som en av mange selvhjelpsbøker, ikke nødvendigvis overflattisk, men med litt for mye fokus på at suksess nesten utelukkende er avhengig av vilje. Forfatteren har mange interessante tanker og ideer som han formidler på et hverdagslig og lett tilgjengelig språk, og han drøfter og påpeker mange utfordringer knyttet til temaet, men haster ofte fort av gårde.

Moltubak forklarer at han selv tolker tittelen, *Gnistrende samarbeid*, som et perfekt parløp i kunsthopp, der isdanserne snurrer rundt i synkroniserte piruetter, og stålet i skøytene får isen til å slå gnister. Dette bildet, som nesten slår Ari Behns *lysfontene*, tror jeg de fleste lærere vil ha problemer med å relatere seg til. Og det er bare ett av flere eksempler på at Moltubak glemmer et viktig poeng i sitt eget fag skrivekunst: beskriv, ikke fortell. Leseren må få mulighet til å tenke og reflektere selv, ikke bare presenteres for ferdigmalte bilder. Og lærere forstår faktisk ulike problemstillinger uten at de må forklares med fantasifulle symboler og metaforer.



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet

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



23. mars Russisk matematikk

Sted: Royal Garden Hotel, Trondheim
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Kjersti Melhus, Gerd Inger Moe

Dette er et alternativt undervisningsopplegg for 1.-4. klasse. Utviklende opplæring i matematikk er navnet på denne undervisningsmodellen som kommer fra Russland. Modellen har sine røtter i Vygotskys teorier om læring og undervisning i sonen for nærmeste utvikling.



28. mars og 4. april Kurs for historielærere i vgs

Sted: Oslo (28. mars)/Trondheim (4. april)
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Morten Iversen, Glenn T. Helgø

Å undervise i historie setter store krav til variasjon i undervisningen og lærerens vurderingskompetanse. Kurset starter med temaet visuelle og kreative undervisningsopplegg hvor det presenteres konkrete tips. Del 2 tar for seg vurderingspraksis i forbindelse med gjennomføring av muntlig eksamen.



28. mars Pedagogiske relasjoner i skolen (DAG 1)

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Mirjam Harketstad Olsen

Å lede et klassefelleskap innebærer en evne til å bygge gode, positive relasjoner.

- Pedagogiske relasjoner – mellom hvem?
- Når relasjoner blir vanskelige
- Hva er den gode relasjonen?
- Prinsipper og praktiske erfaringer: lærerfortellinger, foreldrefortellinger



29. mars Klasseledelse (DAG 2)

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Terje Ogden

God klasseledelse handler om å flytte kontroll fra lærer til elever, slik at elevene utvikler selvreguleringsferdigheter.

- Gode elev-lærerrelasjoner
- Hensiktsmessige regler og rutiner
- Miljøets atferdregulerende funksjon
- Forebygging og mestring av vanskelige situasjoner



30. mars og 6. april Kurs i OneNote – klassenotatbok

Sted: Bodø og Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Stine Brynildsen

På kurset vil du få presentert praktiske eksempler på hvordan OneNote klassenotatbok kan brukes til planlegging, samskrivning, deling og vurdering for læring. Kurset passer for deg som har noe grunnleggende kjennskap til OneNote.



5. april Makt og maktbruk i arbeidslivet

Sted: Lærernes hus
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Endre Sjøvold

Hvordan håndtere praktiske situasjoner i arbeidslivet hvor makt utøves. Kurset gir en grunnleggende innføring i teorier om makt med en spesifikk gjennomgang av en atferdsmodell for beskrivelse av ulike baser for makt og hvordan maktbruk kan identifiseres.



6. april Non-verbal kommunikasjon

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Åge Boman Homleid

Kroppsspråk i klasseledelse og elev-relasjoner er tema på dette kurset. Det gis en grunnleggende innføring i ulike temaer innen nonverbal kommunikasjon, påvirkningskraft og tolkning. Det blir case og eksempler fra deltakernes egen hverdag.



24. april Kurs for skoleledere: Digital ledelse

Sted: Lærernes hus
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Wilhelm Egeland

Når du som skoleleder skal motivere de ansatte til å ta i bruk ny teknologi og nye metoder i klasserommet, bør du ha en plan og selv være oppdatert. Kurset har som mål å gi skoleledere strategier og verktøy som kan forsterke og gi innhold til pedagogisk ledelse og hvordan man kan få til en positiv utvikling ved sin skole.



24.-25. april Nærvær i møte med barn og unge

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

Det er en økningen i stressrelaterte lidelser hos barn og unge. Hvordan kan vi hjelpe dem? På dette kurset ser vi på hvordan den enkelte fagperson kan styrke sin personlige kompetanse for å kunne møte og hjelpe barn og unge på best mulig måte. Kurset er et samarbeid mellom Utdanningsforbundet, Folkehelseinstituttet og RBUP Øst og Sør.



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet (side 2)

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



26. april Gamification og spillpedagogikk som motivasjon

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Jason Ready, Karl Arne Dalsaune og Madeleine Lørås

Kurs for yrkesfag. Mange elever sliter med lav motivasjon, hva kan man gjøre med det? På dette kurset viser vi hvordan bruk av gamification og spillpedagogikk kan motivere elever til ekstra innsats.



3. mai Tilpasset opplæring i grunnskolen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Mette Bunting

Prinsippet om tilpasset opplæring uttrykker samfunnets mål om at alle barn og unge, uansett bakgrunn, skal ha mulighet til å utvikle seg og lære. På dette kurset vil vi se på hvordan tilpasset opplæring ivaretas gjennom arbeidet med: • Læringsstrategier • Vurdering • Klasseledelse • Planlegging og organisering av året



4. mai Tilpasset opplæring i videregående skole

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Mette Bunting

Prinsippet om tilpasset opplæring uttrykker samfunnets mål om at alle barn og unge, uansett bakgrunn, skal ha mulighet til å utvikle seg og lære. På dette kurset vil vi se på hvordan tilpasset opplæring ivaretas gjennom arbeidet med: • Læringsstrategier • Vurdering • Klasseledelse • Planlegging og organisering av året



10. mai Klasseledelse

Sted: Victoria Hotel, Stavanger
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Terje Ogden

God klasseledelse handler om å flytte kontroll fra lærer til elever, slik at elevene utvikler selvreguleringsferdigheter.

- Gode elev-lærerrelasjoner
- Hensiktsmessige regler og rutiner
- Miljøets atferdregulerende funksjon
- Forebygging og mestring av vanskelige situasjoner



10–11. mai Mellom tillit og kontroll Hvor blir det av barndommen?

Sted: Nansenskolen, Lillehammer
Pris: 2300 (inkl. kost og losji)

Nansenskolen inviterer i samarbeid med Utdanningsforbundet til konferanse. Vi vil diskutere skolens tilstand og hva som er kloke valg for norsk skole i fremtiden; testregimet, prestasjonspresset og effektene fra New Public Management. Til konferansen kommer bl.a. Kalle Fürst, Anne Kristine Bergem, Svein Sjøberg, Inge Eidsvåg, Linn Herning og Bjørn Ekren



30. mai Mangfold i skole og barnehage

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Mette B. Lyngstad, Vibeke Solbue, Yvonne Bakken, Eva M. Lindhardt

Hvordan kan barnehage og skole anvende forskning og teori i sitt daglige møte med flerkulturelle utfordringer? • Kræsjkurs i flerkulturell kompetanse • Interkulturell pedagogikk med blikk i praksis • Fortellerprosjekt i et interkulturellt fellesskap



25.–30. juni Nordic Teachers' Space Camp 2017

Sted: Andøya, Nordland
Pris: 3000 (inkl. kost og losji)
Målgruppe: Realfagslærere
Arrangør: Utdanningsforbundet og NAROM

Hensikten med sommerkurset er å øke interessen for, og i større grad ta i bruk, romrelaterte emner og teknologi i skolen. Det blir forelesninger og gruppearbeid hvor kunnskapen settes ut i praksis. Deltakerne vil få bruke de unike nasjonale ressursene som finnes på Andøya Space Center.



9.–10. august Peer Gynt: Kurs for lærere ved Gålåvatnet

Sted: Gålå, Vinstra
Pris: 1285 (medlem) 1900 (andre)
Utdanningsforbundet og Peer Gynt as inviterer til spennende kurs på Gålå. Vi dykker ned i Ibsens tekster, det blir en praktisk workshop hvor vi lærer å dramatisere Peer Gynt i klasserommet, hvordan bruke spillpedagogikk for å formidle Ibsen, vandring langs verdiveien – og vi skal se forestillingen ved Gålåvatnet. Meld deg på – først til mølla! **Begrenset antall plasser.**

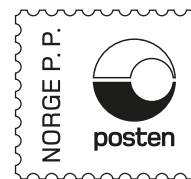
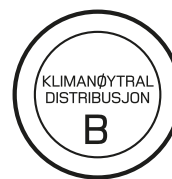


25.–26. september Rakettfysikk i skolen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: Kurset er gratis. Begrenset antall.

Gjør beregninger, bygg og skyt opp din egen modellraket! Formålet med seminaret er å gi realfagslærere et bedre grunnlag for å aktualisere undervisningen. Målgruppe er realfagslærere i videregående skole, men deler av opplegget kan også brukes av lærere i ungdomsskolen.

Kurset er et samarbeid mellom Utdanningsforbundet og NAROM med støtte fra Nordic ESERO.



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

BEDRE SKOLE

har fått nye nettsider

Du finner oss på
www.utdanningsnytt.no/bedre-skole

 facebook.com/tidsskriftetbedreskole/

 [@BedreSkole](https://twitter.com/BedreSkole)