

BEDRE SKOLE

Nr. 1 - 2018 Tidsskrift for lærere og skoleledere



TEMA: **LIVSMESTRING** ■ EMOSJONER ■ PSYKISK HELSE ■ ARBEIDSLIVSMESTRING ■ ETIKK OG STATISTIKK ■ SKRIVEOPPLÆRING ■ HØYERE UTDANNING ■ TEMA: **TEORI OG PRAKSIS I LÆRERUTDANNINGEN** ■ LÆREPLANENS OVERORDNEDE DEL

Lærerens bidrag til elevenes livsmestring

«Folkehelse og livsmestring» skal være ett av tre tverrfaglige temaer i de nye læreplanene som er under utvikling i disse dager. De to andre er «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling». Bedre Skole har denne gangen «livsmestring» som tema, men velger da en snever innfallsvinkel: Hva læreren må kunne for å bidra til elevenes livsmestring.

I læreplanens overordnede del står det at livsmestring skal bidra til «at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte». Ifølge Stortingsmelding nr. 28, Fag – Fordypning – Forståelse, skal de tre tverrfaglige temaene «være en del av læreplanene for fag der det er relevant». Vår tanke er at det å håndtere «medgang og motgang» og «personlige og praktiske utfordringer» er relevant i *alle* fag hele tiden. Vi snakker om opplevelse av stress, fortvilelse over å ikke mestre, blokkeringer og å kunne åpne seg og samarbeide med andre elever. Noe av dette kan sikkert integreres i pensum innenfor enkeltfagene: kunnskap om psykologi, hvordan hjerne og kropp fungerer, styring på personlig økonomi, seksualitet, osv. Men hvis livsmestring skal være et gjennomgående tema i alle fag, så må det mer enn et revidert pensum til; hele lærerens repertoar tas i bruk. Solrun Samnøy og Bente Wold hevder i sin artikkel at læreren har stor påvirkningskraft gjennom sin væremåte, og at samvær med læreren slik medfører både modell-læring og normativ læring for elevene.

Slik læreren forholder seg til elevene, vil altså elevene forholde seg til hverandre. Hanne Margrethe Olsen ved pedagogisk-psykologisk avdeling i Skedsmo kommune tar dette et skritt lenger. Hun mener måten rektor snakker med lærerne på og hvordan skolesjefen snakker med rektorene på, i siste instans er avgjørende for hvordan elevene snakker sammen og forholder seg til hverandre.

Livsmestring er i dag ikke et eget tema i lærerutdanningen. Vi vet heller ikke hvordan relasjonskompetanse vektlegges, når og i hvilke fag. Hvordan framtidige lærere skal rustes for å kunne bidra til elevenes livsmestring er ikke gitt, men sannsynligvis er det mye som kan gjøres og det er ikke sikkert det krever så mye tid eller ressurser. Det dreier seg kanskje heller om at lærerstudenter innenfor de allerede eksisterende fagene må konfronteres med krevende situasjoner, at de får anledning til å eksperimentere og lære å dele sine utfordringer med andre og løse dem i sosiale settinger.

Man kan si det så enkelt som at lærere som lærer å mestre sine egne liv har best forutsetninger for å kunne bidra til elevenes livsmestring. Lærere som mestrer sine liv, vil dessuten lettere kunne trives som lærere – og forbli i læreryrket.

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.: 913 72 688

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 opplagstall pr. 2. halvår 2016 og 1. halvår 2017: 109 558. Årsabonnement 2018: Kr 380,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98,-.

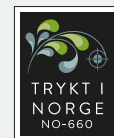
Bedre Skole er medlem av Fagpressen og redigeres etter Redaktørplakaten og Vær Varsom-plakatens regler for god presseskikk. Den som likevel føler seg urettmessig rammet, oppfordres til å ta kontakt med redaktøren. Pressens Faglige Utvalg, PFU, behandler klager mot pressen.

Layout: Melkeveien Designkontor

Trykk: Ålgård Offset AS

ISSN 0802-183X

Fotomontasje forside: Adobe Stock og Melkeveien Designkontor



Innhold

4 Forgrunn

Tema: Livsmestring

- 10 **Emosjoner – et neglisjert og underkommunisert felt**
Tore Brøyn
- 12 **Det må en hel organisasjon til for å skape en god lærer**
Tore Brøyn
- 17 **Livsmestring og psykisk helse i skolen:
Læreren som rollemodell**
Solrun Samnøy og Bente Wold
- 22 **Læreres og rektors erfaringer med å støtte ungdommers
psykiske helse**
Ellen Nettet Mælan, Hege Eikeland Tjomsland, Børge Baklien
og Miranda Thurston
- 28 **«Se meg som den jeg er» - relasjoner og elevidentitet i skolen**
Rune Hausstätter
- 32 **Arbeidslivsmestring – to unge læreres valg i møte med
utfordrende situasjoner**
Anne Kristin Dahl og Janne Thoralsvdatter Scheie
- 38 **Stress i skolen - en systematisk kunnskapsoversikt**
Sølvi Lillejord
- 44 **Etikk som organiserende prinsipp**
Alexander Meyer
- 51 **Skriving fra første dag – hvis skolen er forberedt**
Iris Hansson Myran og Anne Håland
- 56 **Høgare utdanning: Kva undervisarane tenkjer om si eiga undervisning**
Dorthea Sekkingstad og Ingrid Fossøy
- Tema: Teori og praksis i lærerutdanningen**
- 62 **Praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningene
- en studie om veiledningskvalitet**
Johan Kristian Andreassen og Rune Høigaard
- 68 **Hva lærerstudenter lærer i praksis**
Marit Ulvik, Ingrid Helleve og Kari Smith
- 73 **Et forsvar for teoriens plass i lærerutdanning**
Emil Sætra
- 77 **Å være etter- og videreutdanner av lærere**
Ingebjørg Mellegård
- 83 **Overordnet del av læreplanen – lest i lys av formålsparagrafen**
Stein M. Wivestad
- 88 **Bokomtaler**

44

Gjennomsnittsklasser er vanskelig å finne.

51

Skolen bør la elevene skrive fra første dag.

73

Mer praksis i lærerutdanningen garanterer ikke bedre lærere.

83

Lærerplanens overordnede del – en alternativ formålsparagraf?

29 prosent kvinnelege professorar

Med andre ord er 71 prosent av professorane framleis menn, melder Forskerforum.

Sjølv om kvinnene blir fleire i vitskapelege stillingar, går det langsamt, og langsamast går det ved NTNU: berre 24,5 prosent kvinner blant professorane i 2017. Flest er det ved Universitetet i Bergen, 37 prosent, med heile 47 prosent ved Det psykologiske fakultet.

Forskarane Sevil Sümer og Gry Brandser ved forskningsselskapet Norce har undersøkt kva som hindrar kvinnene frå å bli professorar: - Det finst eit komplekst samspel av institusjonelle og kulturelle forhold som gjer at kvinner får dårlegare vilkår til vidare avansement enn menn.

Dei to har forfatta rapporten «Farefull ferd mot toppen - muligheter og begrensninger for kjønnsbalanse i akademiske toppstillinger».



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Sure unger

Når hjernen er under ombygging, blir eierne, altså tenåringene, ofte sure. Det går imidlertid an å takle dem på en fornuftig måte.

Det er noe både foreldre og lærere har erfart både titt og ofte. Surheten har imidlertid sine biologisk-utviklingsmessige grunner, sier Nina Tejs-Jørring til danske videnskab.dk. Hun er barne- og ungdomspsykiater ved Region Hovedstadens Psykiatri i København.

- Tenåringshjernen er under konstant ombygging. Derfor er den så vanskelig å forstå. De unge reagerer ikke som vi tror de skal. De forstår heller ikke selv hvorfor de reagerer som de gjør, sier Tejs-Jørring.

Ikke le!

Hun sier at de unge trenger hjelp, men på en annen måte enn da de var barn - og det er et råd til både foreldre og lærere: - Ikke gjør deg til dommer. Hvis du synes svarene deres ikke gir mening, spør heller igjen, nysgjerrig, men ikke kritisk.

Hennes kollega Ditte Winther-Lindquist, førsteamanuensis ved Aarhus Universitet, er enig og sier: - Den som vil ha tenåringenes fortrolighet, kan ikke le av dem, men må heller ta drømmene, problemene og bekymringene deres på alvor.



Robot-terapi

Foreldre aksepterer gjerne robot-terapi for sine barn med voldelige atferdsproblemer, ifølge det amerikanske tidsskriftet *Archives of Scientific Psychology*.

100 foreldrepar med barn med voldelige atferdsproblemer deltok i en undersøkelse som hadde som formål å finne ut om de foretrakk at barnet fikk terapi av en spesialprogrammert robot som assisterte en (menneskelig) terapeut, eller om de foretrakk internettbasert behandling. Det store flertallet av foreldrene foretrakk terapeut med robot-assistent.

Den danske psykologen Dion

Sommer ved Aarhus Universitet forteller om denne undersøkelsen i sin nye bok «Utvikling», aktuell på Universitetsforlaget. Han konkluderer med at robotene, eller humanoidene, er kommet for å bli i terapeutisk arbeid. Han tillater seg likevel å undre seg over at behandling av en (menneskelig) terapeut alene ikke inngikk i svaralternativene i undersøkelsen til *Archives of Scientific Psychology*.



Illustrasjon: © Adobe Stock

Skjult mobbing

Nær halvparten av all mobbing i skolen går under voksen-radaren, sier NOVA-forsker Ingunn Marie Eriksen. Samtidig øker mobbeproblemet.

Ifølge Elevundersøkelsen 2017 mobbes mer enn 50 000 barn og unge i skolen flere ganger per måned. Mer enn 40 prosent av mobbeofrene sier at lærerne ikke visste hva som skjedde. 16 prosent sier at lærerne visste, men ikke gjorde noe.

- Flere typer mobbesaker kan gå under radaren, fordi de voksne ikke ser hva som skjer, eller ikke gjør noe med det, sier Ingunn Marie Eriksen ved Nova/OsloMet. Ofte melder ingen fra om mobbingen, i andre tilfeller oppfatter ikke lærerne den som alvorlig nok.

Mobbing er noe annet enn du ser for deg

Eriksen understreker at det hun kaller «NRK-mobbing» - gjengen som står i ring

rundt ham som ligger sammenkrøket på bakken mens de sparker løs på ham - i praksis knapt forekommer i virkeligheten. Mobbing består i baksnakking, ryktespredning, utestengning og lignende. Det skjer også utenfor skolens områder, ikke minst digitalt. Men ved nesten alle skoler i Eriksens undersøkelse oppfattes mobbing som et økende problem.

Lærere overser eller bagatelliserer mobbing blant gutter fordi «gutter ordner opp selv» og lignende meninger. I ett konkret tilfelle skjønnte ikke lærerne at gutten faktisk følte seg mobbet, de klarte ikke å se det som skjedde som mobbing, sier Eriksen. Han var en «sart type». I Andre tilfeller kalles det som skjer for konflikter, og ikke mobbing.

Errata

Bedre Skole 4/2017

Kronikkforfatterne Camilla Bjørke og Gro-Anita Myklevold ønsker å gjøre oppmerksom på at det har sneket seg inn en faktafeil i kronikken «20 år med engelskundervisningen på 1. trinn: Har vi grunn til å feire?» i Bedre skole, nr. 4-2017. Engelsk er ett av de tre sentrale fagene i MAGLU 1-7-utdanningen, men det er foreløpig ikke et obligatorisk fag, slik det ble hevdet i kronikken. De beklager feilen, og håper samtidig at engelsk i begynneropplæringen får et større fokus i forskningen framover, uavhengig av om faget er obligatorisk eller ei.

Aktuelle bøker



UNIVERSITETSFORLAGET



Lisbeth Bergum Johanson og Silje Solheim Karlsen (red.)

Restart:

Å være digital i skole og utdanning

Hvordan kan digitale læremidler brukes i undervisninga, i alle fag, på alle trinn?

Denne boka inneholder både teoretiske perspektiver og empiriske bidrag, og den beskriver ulike sider ved bruk av digitale verktøy i praksis.

Kr. 429,-



Edel Karin Kvam

Læreres kollegasamtaler

Om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning.

Når lærere samarbeider og utveksler erfaringer, blir kunnskap og ferdigheter utviklet i lærerteamet.

Læreres kollegasamtaler er et bidrag til forståelse av den utdanningspolitiske, skoleorganisatoriske og pedagogiske rammen for utøving av en kollektiv lærerrolle.

Kr. 299,-

www.universitetsforlaget.no

bestilling@universitetsforlaget.no

24 14 75 00

UNIVERSITETSFORLAGET.NO

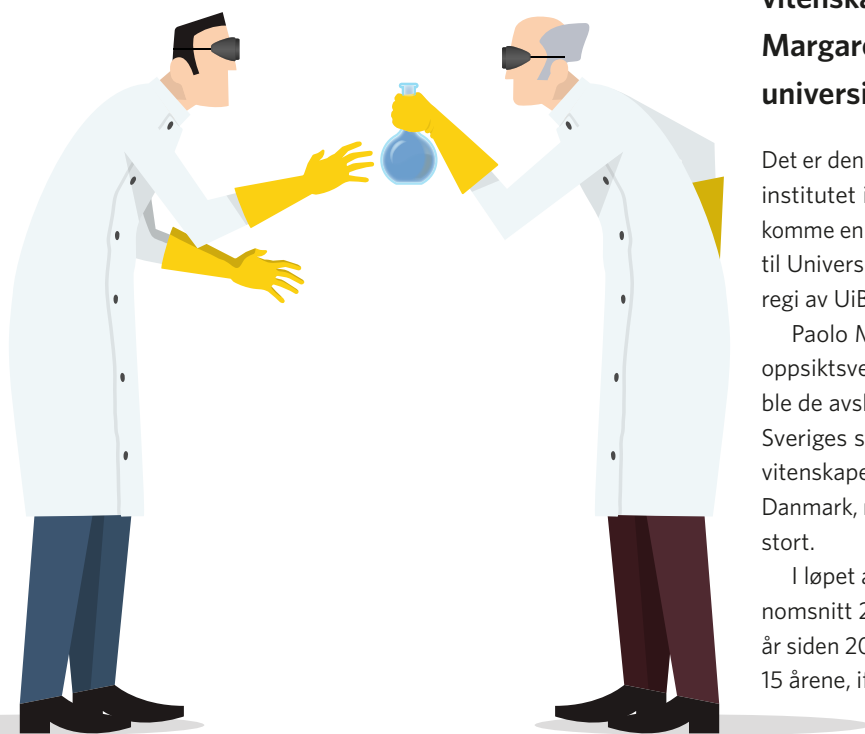
Uredelighetsnemnd

Sverige planlegger en egen nemnd mot vitenskapelig uredelighet, sier professor Margareta Fahlgren ved Uppsala universitet.

Det er den såkalte Maccharini-skandalen ved Karolinska instituttet i Stockholm som er årsaken til at det nå vil komme en slik nemnd, sier Fahlgren til *På Høyden*, avisen til Universitetet i Bergen. Hun deltok nylig på et møte i regi av UiBs redelighetsutvalg.

Paolo Maccharini var en kirurg med tilsynelatende oppsiktsvekkende forskningsresultater, men dessverre ble de avslørt som juks. Maccharini-saken regnes som Sveriges største forsknings-skandale. Fahlgren sier at vitenskapelig uredelighet også forekommer i Norge og Danmark, men hun vil ikke karakterisere problemet som stort.

I løpet av de siste fem årene har Sverige hatt i gjennomsnitt 2,7 saker per år, Norge har hatt 2,4 saker per år siden 2008, og Danmark har hatt 0,93 per år de siste 15 årene, ifølge Fahlgren.



Illustrasjon © Adobe Stock

Universiteter slår nasjoner

Verdens 27 topp-universiteter produserer mer forskning enn hele Storbritannia, ifølge Times Higher Education.

De 27 universitetene som topper verdensrankingen, produserer 7 prosent av all forskning i verden. Det er mer enn Storbritannia og Tyskland (hver med 6,1 prosent), og Japan (5 prosent). USA og Kina produserer mer forskning, men ifølge Times Higher Education vil universitetene likevel trone øverst når det tas hensyn til kvaliteten på forskningen.

Dette framgår av en rapport Times



Illustrasjonfoto: © Adobe Stock

Higher Education framla på World Economic Forum i Davos i januar i år. Flere av topp-universitetene inngår imidlertid også i nasjonsrankingen, idet Oxford, Cambridge og Imperial College London selvsagt teller med for Storbritannia, Harvard og Stanford for USA, og Beijing- og Tsinghua-universitetene teller med for Kinas del.

Gode inntekter

Det kan tydeligvis også være lønnsomt å være blant de 27 beste. De utgjør 2,5 prosent av alle universitet i verden, men haler inn 11 prosent av all inntekt av forskning – rundt 200 milliarder kroner. I tillegg får de 30 milliarder kroner fra næringslivet, som gjerne vil være partnere i spesifikke forskningsprosjekter.



Uforberedte studenter

Undervisere i biologi, fysikk og kjemi er minst fornøyd med studieprogrammet de underviser i – på grunn av studentenes dårlige forkunnskaper, ifølge NOKUT.

Undervisere ved høyskoler og universiteter er i varierende grad tilfreds med studieprogrammet de underviser i, viser tall fra Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT). De fleste er godt tilfreds, men 7 prosent sier de er i liten eller svært liten grad er tilfreds. Her finner vi de som underviser i biologi, fysikk og kjemi, men også de som underviser ved politi- og barnehagelærerutdanningene.

Underviserne er først og fremst misfornøyd med studentenes forkunnskaper. NOKUT-direktør Petter Mørland sier til Uniform: – Det er krevende å gi god undervisning, og krevende å sørge for at sluttkompetansen er på det høye nivået

vi vil den skal være. Hvis forkunnskapene er under det helt nødvendige nivået, så går det ikke å løfte dem til det høye nivået samfunnet forventer.

NTNU-prorektor Anne Borg sier studentene må få vite hva som kreves av dem i et studium, slik at de kan gjøre det riktige valget: – Dette krever nok mer individuell tilpasning enn det som tradisjonelt har vært tilfelle i høyere utdanning.

Forskerforbundets leder Petter Aaslestad prøver imidlertid å moderere bildet: – Jeg vil dempe uroen over de dårlige forkunnskapene. Vi har en lang historikk på at undervisere ikke synes studentene kan det de burde når de møtes første gang.

Førstehjelp i førsteklasse

Norske skolebarn på barnetrinnet skal lære å redde liv – LHL og SINTEF har planen klar.

– Barna skal lære førstehjelp, sier Marit Røed Halvorsen i Landsforeningen for hjerte- og lungesyke (LHL), leder for pilotprosjektet «Nasjonale førstehjelpsopplæring i grunnskolen». SINTEF i Trondheim evaluerer prosjektet, som nå skal i gang etter at helse- og omsorgsminister Bent Høie i 2017 tok initiativ til den nasjonale dugnaden «Sammen redder vi liv».

Forskning har alt avdekket at jenter kan mer om førstehjelp enn gutter, mens gutter har mer selvtillit når en situasjon oppstår. Undervisning i førstehjelp bør derfor konsentrere seg om å styrke jentenes selvtillit og guttenes kunnskaper, sier Sintef-forsker Dag Aussen.

I 2018 skal sju pilotskoler følges: tre i Oslo, tre i Tromsø, og en på Jessheim i Akershus. Erfaringer og resultatet fra pilotprosjektet skal legge grunnlaget for et opplæringsprogram som skal tilbys alle grunnskoler i 2019.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Tilleggs poeng til menn

Er du mann, kan du få tilleggs poeng hvis du vil bli veterinær eller sykepleier.

Men bare dersom det er minst 80 prosent kvinnedominans ved det aktuelle studiet. Det er minister for forskning og høyere utdanning Iselin Nybø fra Venstre som opplyser dette, ifølge NTB/forskning.no.

Menn kan få inntil to tilleggs poeng på visse vilkår og under visse forutsetninger. Endringer i forskriften om opptak til høyere

utdanning er gjennomført, slik at dette er mulig. Formålet er å skape større likestilling mellom kjønnene ved bestemte studier.

I 2018 kan mannlige søkere til veterinær- og dyrepleierutdanningen ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet i Ås i Akershus, og til sykepleierutdanningen ved Universitetet i Agder og ved Lovisenberg diakonale høyskole i Oslo, oppnå disse to tilleggs poengene.

Livsmestring – følelser og relasjoner

Hovedtema i dette nummer av Bedre Skole er livsmestring.

Begrepet «livsmestring» ble først introdusert av Ludvigsenutvalget, og var en fortolkning av skolens fornyede formålsparagraf, der det heter det at elever og lærlinger skal «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine».

Siden har Kunnskapsdepartementet bestemt at «livsmestring og folkehelse» skal være ett av tre tverrfaglige tema i læreplanene for de fagene «der det er relevant».

Læreplanens overordnede del har følgende liste over aktuelle områder innenfor temaet livsmestring og folkehelse:

... fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet.

Vi har valgt å legge hovedvekten på det som overordnet del nevner til sist: følelser og relasjoner – og hva lærere må kunne for å bidra til elevenes livsmestring.

- Kunnskap er nøkkelen til livsmestring

Læringsmålene i skolen har en vesentlig mangel: Norske barn skal lære alt om kropp, men lite om tanker, følelser og handlinger.

Ideen om det hele mennesket må løftes tydelig inn i klasserommet, slik at barn lærer å forstå hvorfor vi er som vi er. Kunnskap er en nøkkel, hevder president i Norsk psykologforening, Tor Levin Hofgaard i et opprop fra aksjonen *Boken som mangler*, der en rekke personer med blant annet bakgrunn i psykologien og ulike organisasjoner går inn for å få psykisk helse inn på timeplanen.

– *Er det først og fremst en bok skolen mangler?*

– Vi mente vel først og fremst at det var et godt slagord, men hovedsaken for oss er at psykologi må være et tema som bør gå gjennom hele grunnopplæringen, og tilpasses hvert alderstrinn. På samme måte som barn lærer om kroppen i kroppøvingstimen, bør de lære hvordan hjernen fungerer.

– *Føler dere at dere har nådd målet nå som folkehelse og livsmestring skal inn som tverrfaglig tema i skolen?*

– Vi er fornøyd med å ha fått satt livsmestring på agendaen, og hvis vi får gode læreplaner der dette er en del, så har vi nådd målet. Dette har også tidligere vært en del av læreplanene, problemet er at det ikke har gitt seg utslag i konkrete læringsmål. Det er det vi håper at kommer på plass nå.

– *Men en ting er å lære hvordan hjernen fungerer, en annen ting er å nyttiggjøre seg det man lærer i praksis. Hvordan skal dette skje?*

– Vi tror læreren er den beste til å tilrettelegge slik at kunnskap om psykologi og om hjernen kan bli et nyttig fag for barn på ulike alderstrinn. Psykologer har kunnskapene om faget, men ikke nødvendigvis kompetanse til å vite hva en åtteåring kan ta inn. Ideelt sett bør lærere og psykologer samarbeide om å få dette til å fungere.

– *Livsmestring er ennå ikke endelig på plass innenfor læreplanene. Hva mener du må til hvis dette skal bli en vellykket satsing?*

– Jeg tror det viktigste er at man hele tiden tar utgangspunkt i normalpsykologien, det vil si det som vi alle har felles. Det vil være en avsporing



Tor Levin Hofgaard vil ha psykisk helse inn på timeplanen. Foto: Tore Brøyn/Bedre Skole

hvis man ender opp med å under vise i psykiske lidelser, eller innfører programmer som er rettet mot visse problemer eller sykdommer. Jeg tror også det vil være vesentlig at dette blir integrert i hele skoleløpet, og ikke ender opp som noen enkelttimer med en psykolog.

Livsmestring hos barn og ungdom:

- Vi voksne må starte med å se på oss selv

Undervisning om psykisk helse alene kan ikke hjelpe elevene.

I et innlegg i *Psykologi* nr. 8/2017 skriver psykologspesialist Stig Torsteinson, sammen med sine kollegaer Ida Brandtzæg og Guro Øiestad, at de synes det er flott at livsmestring er blitt en del av ny læreplan for skolen. Men de advarer mot å tro at undervisning om psykisk helse alene kan hjelpe elevene. De mener det er viktigere at lærere får kunnskap og blir bevisste om relasjonens betydning, slik at de kan få hjelp til å reflektere på en systematisk måte over møtet med elevene.

– *Hvordan kan lærere bidra til elev-ers livsmestring?*

– Det vesentlige er hvordan elevene blir møtt i skolen. Når lærere ser og forstår elevens ståsted, det vi forstår som å mentalisere eleven, så er dette en nøkkelfaktor i å hjelpe elevene til å mestre livene sine. Gjennom at eleven erfarer at læreren er nysgjerrig på en, og at læreren ønsker å forstå, utvikler eleven tiltro til seg selv og andre. Grovt sett kan man si at nettopp denne kapasiteten er grunnleggende for å mestre livet.

– *Så hva må læreren kunne for å gjøre dette?*

– Noe av det vanskeligste i et klasserom er konfliktfylte øyeblikk med elever. Elever som er utrygge, skaper oftere stress og konflikter, det samme gjelder barna med temperamentsmessige utfordringer. Dette er utfordringer som kan være vanskelig å takle alene. Derfor trenger vi lærere som kan snakke åpent med kollegaer, slik at de får mulighet til å dele synspunkter og motta støtte når de står i

vanskelige situasjoner. Men, dette gjør lærere i forskjellig grad, det er heller ikke alltid lagt til rette for det.

– *Kan vi forvente at alle lærere skal få til dette?*

– Alle lærere kan bli bedre på å forstå elevens opplevelse av en situasjon, i tillegg til å være oppmerksom på hvordan egen atferd påvirker eleven.

Dette skjer best gjennom refleksjon sammen med andre. For mange lærere faller det helt naturlig. De er preget av tillit til andre og deler villig erfaringer



Stig Torsteinson mener vi må passe på at ansvaret for elevens livsmestring ikke blir lagt for tungt over på eleven selv.

Foto: Tore Brøyn/Bedre Skole

gene sine med kollegaer; suger til seg alt de kan få av innspill og veiledning. Men, lærere er forskjellige og noen lærere vil ha større motstand mot dette. Det å se på egne utilstrekkeligheter og tilkortkommenhet i klasserommet kan kjennes sårbart. Derfor må relasjonsarbeid bli et naturlig tema allerede i

lærerutdanningen, samt at veiledning og kollegastøtte bør gjøres mer tilgjengelig i skolen enn det er i dag.

– *Livsmestring er ennå ikke endelig på plass innenfor læreplanene. Hva mener du må til hvis dette skal bli en vellykket satsing?*

– Det er bra at kunnskap om livsmestring kommer inn i pensum, dersom dette formidles på en måte som elevene oppfatter som relevant. Men, faren er at man legger ansvaret for egen livsmestring for tungt over på elevene.

Når målsetningen er å fremme livsmestring i barn og ungdom bør vi voksne starte med å se på oss selv. Det er læreren, og ikke eleven, som først og fremst trenger kunnskap og veiledning i hvordan takle alle de små øyeblikkene som skoledagen består av.

Det er nettopp i disse øyeblikkene elevene kan få hjelp til å ha tiltro til egne reaksjoner, utvikle selvtillit og trygghet, evne til å tåle utfordringer, motgang og kunne stå i vanskelig situasjoner og valg – og ikke minst tiltro til at andre kan være til hjelp; og dermed utvikle sitt potensial til livsmestring.

Skolehverdagen er full av muligheter for slike øyeblikk, men å utnytte dem krever høy relasjonsbevissthet hos lærere. Derfor trenger lærerne et støttende system rundt seg – både rektorer og skolesystemet må tilrettelegge for en åpenhetskultur og som støtter alle lærere i sin relasjonelle kompetanse.

Emosjoner

– et neglisjert og underkommunisert felt

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN



Lærerens bevissthet om hvordan egne og elevenes emosjoner påvirker læringsarbeidet, er avgjørende for å kunne mestre jobben. Sannsynligvis er det også en avgjørende faktor for å holde lærere i skolen.

Mette Birgitte Helleve er lærerutdanner og underviser i pedagogikk. I forbindelse med oppdragsvirksomhet leder hun nettverk av mentorer og nyutdannet lærere hvor emosjonalitet er i fokus. Hun er for tiden midtveis i et doktorgradsarbeid om emosjonalitet som pedagogisk fenomen. Men hvorfor det litt ugjennomtrengelige begrepet «emosjonalitet»? Kan vi ikke like gjerne bruke ordet «følelser»?

Helleve er enig i at emosjonalitet kan være vanskelig å oppfatte umiddelbart. Grunnen til at hun likevel bruker begrepet, er at emosjoner og følelser ikke er det samme.

– Følelser er noe man er bevisst på og som man kan sette ord på, for eksempel sult, redsel, tristhet eller glede. Emosjoner, derimot, omfatter også det du ikke har satt ord på, sier Helleve. Hun nevner som eksempel at du kan være stresset eller forelsket før du selv er klar over at du er stresset eller forelsket. Ifølge Helleve henger

emosjoner tett sammen med biologi, nevropsykologi, psykologi og pedagogikk. Emosjoner retter seg mot det du møter i livet ditt. De er kroppslige spor som gir deg impuls til å reagere. Emosjoner påvirker vårt autonome nervesystem og dermed pulsen, fordøyelsen, svetteproduksjonen og musklene våre. I tillegg påvirker de vår tenkning, motivasjon, psykiske helse og liv sammen med andre. Det er det å være bevisst på og interessere seg for egne og andres emosjoner som Helleve kaller «emosjonalitet», eller «emosjonell sensitivitet».

Emosjonenes rolle i barns læring

Så hvorfor skal lærerutdanningen interessere seg for emosjoner?

– Emosjoner er noe vi ikke kan se bort fra. Vi er innhyllt i dem hele tiden. En lærer må vite hva emosjoner gjør med barns læring, sier hun.

Det hele er ifølge Helleve ganske opplagt når man tenker over det. Ta

for eksempel et barn som sliter med matematikken, et barn som er stresset, kjenner uro i kroppen, blokkerer og sliter med å lære. Sammen med dette barnet finner du kanskje en velvillig, men litt frustrert lærer som prøver å hjelpe. Eleven oppfatter, mer eller mindre bevisst, lærerens sinnstilstand. Hvordan denne situasjonen skal løse seg, er avhengig av at læreren klarer å se og kjenne igjen hvordan eleven har det akkurat nå. Samtidig må hun kunne registrere og håndtere sine egne følelser. Dette handler om lærerens evne til mentalisering som igjen er forbundet med lærerens emosjonelle bevissthet. Hun må kort sagt kunne se barnet innenfra og seg selv utenfra. Lærerens kompetanse når det gjelder å kjenne igjen og håndtere ulike emosjonelle tilstander både hos seg selv og eleven, vil altså kunne avgjøre om hun lykkes som lærer. Sett i lys av dette er det ifølge Helleve påfallende hvordan det emosjonelle feltet har vært både neglisjert og underkommunisert i lærerutdanningene.

Et bidrag til å holde lærere i yrket

Ifølge Helleve er kunnskap om emosjoner ikke bare viktig for elevenes



I skolen er både lærere og elever fylt av og omgitt av emosjoner hele tiden. Så hvorfor er emosjoner ikke tematisert i lærerutdanningen, spør Mette Birgitte Helleve. I sitt doktorgradsarbeid skriver hun om emosjonalitet som pedagogisk fenomen. Her undersøker hun hvilken betydning emosjoner har i lærerstudenters og nyutdannede læreres liv. Hensikten er å utvikle pedagogiske arbeidsmåter som gjør lærerutdanningene i stand til å jobbe konstruktivt med de emosjonelle dimensjonene.

læring, men også viktig for å holde lærerne i yrket.

– Når jeg ser på nyutdannede lærere og selv husker hvor vanskelig det er å takle egne og andres emosjoner i rollen som nyutdannet lærer, så er jeg overbevist om at en lærerutdanning som tar dette feltet på alvor, ville kunne bidra til å holde nyutdannede lærere i yrket.

Hun nevner som eksempel en lærer som opplever en aggressiv elev. Hvis læreren vet at det ofte er en sammenheng mellom aggresjon og maktesløshet, så vil hun lettere kunne håndtere aggresjon på en god måte. Når læreren «ser» elevens opplevelse av maktesløshet, og viser dette når hun snakker til eleven, så kan det være en måte å nærme seg problemet på en konstruktiv måte. Det vil da være til hjelp at læreren kjenner igjen elevenes følelse av maktesløshet i seg selv.

Men emosjoner er ikke bare problemer, emosjoner er også positive

opplevelser. For læreren er det viktig å bli seg bevisst på hva som gjør at hun ønsker å fortsette i jobben.

Et begrepsapparat for å snakke om emosjoner

Noe av det Helleve legger mest vekt på, er at lærerne trenger å utvikle et begrepsapparat for å snakke om emosjoner. Hun utfordrer ofte kursdeltakere til å beskrive seks ulike emosjoner som de nylig har vært i kontakt med i arbeid eller praksis, noe som for mange har vært vanskelig.

– Mange av lærerne klarer ikke å si navnet på seks ulike emosjoner, selv om de i løpet av en dag kan ha opplevd avmakt, aggresjon, engasjement, kjærlighet, glede, avsky, sinne, frustrasjon, nysgjerrighet, likegyldighet og forakt, osv. Bare det å hente fram og snakke om disse emosjonene vil kunne bidra til at du kan utvikle et nyttig verktøy som du kan bruke i klasserommet, sier Helleve.

Kan emosjonalitet læres?

Helleve er ikke i tvil om at emosjonalitet kan læres, selv om lærere har ulike forutsetninger når de går inn i læreryrket. Hun erfarer for det første at lærere er svært motivert for å snakke om og lære om dette, og hun har holdt utallige kurs og workshops for både lærerstudenter og veiledere. En typisk workshop med praktiske øvelser vil kunne ta ca. 9 timer.

– Alle kan bli litt bedre på dette feltet, og det dreier seg ikke nødvendigvis om å bruke så mye tid på det. Hovedsaken er at det emosjonelle må være en naturlig del av alt du lærer i lærerutdanningen. Det er hele tiden rundt oss, det påvirke alle våre relasjoner, og da må vi også kunne snakke om det i alle sammenhenger, sier hun.

Det må en hel organisasjon til for å skape en god lærer



■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Hanne Margrethe Olsen er leder for Pedagogisk-psykologisk avdeling (PPA) i Skedsmo kommune. Hun tror ikke på en instrumentell tilnærming til utvikling og forebygging, for eksempel å løse problemer med mobbing gjennom å kjøpe et mobbeprogram osv. Hun forteller at de heller har valgt den lange veien.

– Vi bygger sakte. De fleste syns ikke de har tid til dette, vi gjør det likevel, sier hun.

Olsen siterer Pål Roland ved Universitetet i Stavanger, som sier at arbeid med relasjoner er det vanskeligste – men det viktigste. I Skedsmo prøver man å bygge en organisasjon preget av godt samspill i alle ledd, fra elevene og helt opp til kommunaldirektøren. Det å være faglig trygg og oppdatert er ifølge Olsen bare det ene beinet som skolen hviler på. Det andre beinet er evnen til å bygge gode relasjoner, god kommunikasjon og samarbeid.

– Det kan hende at du som lærer er god på fag, men hvis du ikke håndterer samspillet, så vil ikke fagdelen din ha noen verdi. Elevene vil ikke lære hvis læreren ikke klarer å bygge

tillit og en relasjon til elevene, da vil de i mindre grad klare å ta inn det du underviser dem i, sier Olsen.

Et felles språk

Et viktig grunnlag for et godt samspill er at man har et språk for å kunne snakke om relasjoner – og at dette språket er felles for hele organisasjonen.

– Vi trenger et begrepsapparat som gjør oss i stand til å snakke om de subtile nyansene i kommunikasjonen som en forutsetning for å skape gode relasjoner. Vi har ofte et språk for å snakke om samspill mellom barn, men et mindre utviklet språk for å snakke om samspillet mellom læreren og eleven, eller mellom læreren og rektor, sier hun.

Hun nevner som eksempel begrepet «toleransevidu», som blir brukt om den mentale tilstanden eleven må være i for å kunne ta til seg lærdom. Det dreier seg om å være i det området hvor man verken er overstimulert, for eksempel gjennom stress; eller understimulert, for eksempel at man er sliten og lite motivert for å lære. Flere lærere har fått en aha-opplevelse når de forstår at også de selv har et toleransevidu, et område de må være innenfor for å kunne fungere i samspillet med elevene.

Et viktig mål er å innføre begreper som kan dekke nyansene i samspill mellom mennesker. Olsen nevner som eksempel begrepet «suboptimering». Det handler om at man i stedet for å prioritere det som er til

FAKTA:

▪ Kurs for lærerne

«Lærerveiledning – psykisk helse» er et tilbud til lærerne ved skolene i Skedsmo. Først kurses hele skolen for å få på plass et felles begrepsapparat for å kunne snakke om relasjonsrelaterte tema. Også rektorer og skolens ledelse er med på dette.

Deretter møtes rundt åtte lærere i tre totimersøkter der de kan diskutere relevante problemstillinger sammen med de to psykologene. Psykologene legger dette opp delvis med korte undervisningsøkter, og bruker ellers tiden til refleksjon og til at lærerne skal få dele erfaringer. Tema for samlingene er «tristhet», «sinne» og «engstelse», og alle lærere i kommunen har nå fått dette tilbudet, og man starter snart en ny runde.

beste for fellesskapet, velger å gjøre det man selv synes er morsomt her og nå. For en i PP-tjenesten kan det for eksempel være å ta en elev med inn på terapirommet i stedet for å jobbe systemisk med hele gruppen som eleven er en del av. Det å ha et ord for slike handlinger gjør det lettere å bli oppmerksom på mulige svakheter ved oppgaveprioriteringer i PP-tjenesten og kunne snakke om dem når vi skal jobbe med økt grad av profesjonalisering i organisasjonen.

▪ Psykisk helse elevene

Alle femteklassingene i kommunen vil i løpet av 2018 ha vært med på to samlinger à 90 minutter, der de lærer å sortere følelser og tanker; se seg selv utenfra og se de andre innenfra. Hovedfokuset er at «kalt er normalt». Samlingene blir holdt med en måneds mellomrom, slik at det elevene lærer kan synke inn.

▪ Mestrende barn

Engstelige og triste barn får et gruppetilbud kalt «Mestrende barn». Kurset går over åtte uker, og her blir også foreldrene trukket inn. Prinsippet man arbeider etter, er kognitiv atferdsterapi. Mestrende barn tar utgangspunkt i et prosjektsamarbeid med Regionsenter for barn og unge, Kristin Martinsen, der Skedsmo var en av prosjektkommunene som deltok.

Om å holde ut

En av lærerens viktigste oppgaver er å gjenta gode samspillsmønstre. Dette fordi læreren er en viktig rollemodell for elevene og det er gjennom rollemodeller elevene lærer om relasjoner. Men dette kan være en tung og vanskelig jobb, og det er ikke alltid læreren ser at det virker; resultatene vil ofte komme først når elevene har forlatt grunnskolen.

– Stakkars læreren, hun må stå i det. Kanskje får hun ikke en tilbakemelding før det har gått mange år, og

en elev kommer og forteller henne: «det var det at du aldri ga opp som hjalp meg da jeg hadde det vanskelig», sier Olsen.

Men hvordan skal så læreren holde ut? Ifølge Olsen er det nytteløst om ikke hele skolen og administrasjonen rundt dem er samkjørt og støttende. Det holder ikke å bare jobbe med lærerne, man må jobbe med hele organisasjonen, helt opp til øverste nivå. Også kommunaldirektøren er ifølge Olsen sentral i dette arbeidet, fordi han er organisasjonens rollemodell.

– Hvis kommunaldirektøren ikke

kommuniserer godt med rektoren og vet hvordan hun tenker, så hjelper det ikke hva man gjør lenger nede i systemet, sier hun, og legger vekt på at skolen må arbeide med det for øyet å skape et godt utviklingsklima og få til god kommunikasjonshygiene gjennomgående i hele organisasjonen.

Har man så oppnådd resultater?

Rett før jul viste tall fra Statistisk sentralbyrå at Skedsmo kommune ligger på sjette plass blant de mest effektive kommunene i Norge på grunnskolen og barnehageområdet. Hanne

Margrethe Olsen mener dette viser at man har lyktes med å få gode resultater ut fra de ressursene man har valgt å bruke innenfor denne sektoren.

– Det må bety at måten vi jobber på er kostnads- og resultateffektiv, men vi er fortsatt ikke i mål. Som sagt, vi har valgt den lange veien. Egentlig kan det hele oppsummeres i uttrykket: «Det skal en hel landsby til for å oppdra et barn», men det må du ikke sitere meg på – det er jo blitt til en klisjé, ler hun.

Samkjøring gjennom samlinger

Ingrid Nygaard og Thea Nøttestad Norrøne er psykologer og arbeider med å kurse elever og lærere for å sørge for at alle har tilgang på det samme begrepsapparatet og den samme kunnskapen. Kurs gitt til lærere og elever blir grundig forberedt på forhånd, slik at hele skolen, helt opp til skoleledelse og kommunaldirektøren, kjenner til innholdet.

De to psykologene forteller at i diskusjonene med lærerne kommer det ofte opp eksempler på saker som står i stampe, der forholdet mellom lærer og elev ikke fungerer. Mange lærere bekymrer seg også over å måtte bruke mye ekstra tid på elever som trenger særlig oppfølging, og har ofte dårlig samvittighet overfor de øvrige elevene.

Om å være trygg – om å være god nok

I samlingene legges det vekt på at når man klarer å håndtere de få, så går det stort sett bra med de andre. 75 prosent av elevene klarer seg bra selv om de ikke får så mye oppmerksomhet,



Fra venstre: Psykologene Thea Nøttestad Norrøne og Ingrid Nygaard gir kurs til både skoleledelse, lærere, elever og foreldre om psykisk helse. Her sammen med leder for pedagogisk-psykologisk avdeling i Skedsmo, Hanne Margrethe Olsen.

og det er viktig at lærerne skjønner dette. Det dreier seg ikke om å få til alt, det dreier seg om å være god nok.

– For oss er det viktig å gjøre lærerne oppmerksomme på alt det de gjør allerede som faktisk fungerer og

å støtte dem til å bli trygge voksne, sier Ingrid Nygaard.

Lærere som sliter med spesielle utfordringer, vil ut over dette få tilbud om særskilt veiledning over tid.



Forsøk med økt helsesøsterressurs

Et forskningsprosjekt skal undersøke virkningen på læringsmiljø, fravær og læringsutbytte ved å øke helsesøsterressursen og samtidig strukturere samarbeidet mellom helsesøster og skole.

Når folkehelse og livsmestring skal bli et tverrfaglig tema i skolen, så vil skolehelsetjenesten kunne få en viktig rolle, ifølge Roger Andre Federici ved Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Federici er ansvarlig for et forskningsprosjekt som skal teste ut en modell der skole og helsesøster skal samarbeide systematisk for å fremme et godt læringsmiljø.

- Helsesøsters ansvar for å arbeide med elevenes fysiske og psykososiale miljø samsvarer godt med innholdet i temadet livsmestring slik det blir beskrevet i læreplanens overordnede del. Det vi

ønsker å undersøke, er hva som skjer når vi øker helsesøsterressursen og samtidig tar i bruk en modell for mer systemrettet arbeid med faste strukturer for hvordan samhandlingen mellom skole og helsesøster skal være, sier Federici.

Forskningen gjennomføres som en randomisert, kontrollert studie hvor fire tilfeldige skoler i 12 samarbeidskommuner er trukket ut. Skolene fikk fra januar 2018 en økt helsesøsterressurs (12.5 prosent stilling, uavhengig av skolestørrelse) rettet mot elever på 5.-7. trinn. Øvrige skoler i kommunene følges opp som kontrollskoler.

I 2020 vil forskerne undersøke om det er endringer i elevenes læringsmiljø og fravær sammenlignet med skolene som ikke fikk økt ressurs. Forskerne vil også undersøke forskjeller i læringsutbytte ved å analysere elevenes resultater på nasjonale prøver. Et viktig mål med prosjektet er å få innsikt i helsesøsters rolle når det gjelder å bidra til utvikling av et godt læringsmiljø og forbedring av skole-resultater. I tillegg mener Federici at erfaringene fra implementeringen vil være nyttige med tanke på fremtidige tiltak i skoler og kommuner. Forskningen utføres som et samarbeidsprosjekt mellom NIFU, Folkehelseinstituttet og Læringsmiljøseneteret. (Les mer på www.lagrundtelevnen.no)



ALLE KAN LÆRE Å LESE!

Men for noen er veien vanskeligere og lengre enn for de fleste.

Da er god hjelp avgjørende! Forskning har vist at tiltak som baseres på en nøyaktig, individuell kartlegging er den sikreste veien til suksess når det kommer til lesing.

LOGOS er en datatest som bistår med akkurat dette. Den kartlegger leseferdig-

heten til den enkelte elev, og gir deg forslag til slike individuelle tiltak basert på elevens testresultater.

Testen tas individuelt og må administreres av en sertifisert testleder. Du kan lese mer og bestille LOGOS på logometrica.no



Logometrica™



Livsmeistring og psykisk helse i skulen:

Læraren som rollemodell

■ AV SOLRUN SAMNØY OG BENTE WOLD

Læraren har stor påverkingskraft gjennom sin veremåte. Samvær med læraren medfører såleis både modell-læring og normativ læring for elevane. Arbeidet med psykisk helsefremming i skulen må ta dette som utgangspunkt.

Det er vedteke at livsmeistring og psykisk helse er eit tema som skal inn i skulen, meir eksplisitt enn før (Kunnskapsdepartementet, 2016). Mange er engasjerte i den pågåande diskusjonen om korleis dette vedtaket skal konkretiserast, om kva som skal vera innhaldet i det elevane skal læra, om kor vidt psykisk helse og livsmeistring skal vera eit eige fag på timeplanen eller om det skal «smørjast tynt utover» i alle fag (Klomsten, 2017). Og ikkje minst, om kva konsekvensar denne satsinga får for behovet for kompetanse hjå lærarar og lærarstudentar (Uthus, 2017).

Kvifor om livsmeistring og psykisk helse i skulen?

Før ein arbeider fram slike praktiske løysingar, er det viktig å dvela ved grunnlaget for satsinga, slik at dei involverte kan få ei nokolunde felles forståing om behov og målsetting. Då vil ein lettare koma fram til relevante middel for å lukkast med satsinga.

Noko av bakgrunnen for vedtaket om at psykisk helse og livsmeistring skal få større plass i skulen, er ulike rapportar om auke i psykiske vanskar mellom barn og unge (Bakken, 2016, Sletten & Bakken, 2016). Fleire og fleire ungdommar opplever at dei ikkje strekker til, og kjenner seg overvelda av eit konstant forventingspress om kva dei skal vera, prestera og delta i (Eriksen mfl., 2017). Det er til dels uklart kvar presset kjem frå og i kva grad det er sjølvpålagt, men det er ikkje tvil om at ein betydeleg del av presset har samanheng med skulestress (Lillejord mfl., 2017).

I den unge-vaksne befolkninga, er det ei aukande gruppe som ikkje deltek i arbeidslivet. Psykiske helsevanskar er ei vesentleg årsak til at folk er sjukmelde og uføretrygda i Noreg (Folkehelseinstituttet (2016)). Parallelt med denne auken av vanskesymptom er det også blitt meir vanleg å snakka om psykiske vanskar. Psykisk helse er blitt eit stadig omtalt tema i folkehelsearbeidet, både omkring behandling og i helsefremjande arbeid.

Psykisk helse og livsmestring er ikkje noko nytt fenomen. Korleis ein har det i livet har alltid vore viktig for menneska, sjølv om ein ikkje brukar så mange ord og omgrep om det. Det at livsmestring og psykisk helse no får ein tydelegare plass i skulen, er ei presisering av det som lenge har stått i skulen sin formålsparagraf.¹ Livsmestring og psykisk helse handlar om å meistra sitt eige liv, delta i arbeid og fellesskap, og slik få utfalda sitt potensial som menneske. Det at vår offentlege skule har dette med i formålsparagrafen, er eit uttrykk for verdiar og menneskesyn i vårt samfunn.

Godt psykososialt miljø - atmosfæren vi pustar i

Kva kjenneteiknar ein psykisk helsefremjande skule? Sidan vi er så mykje meir vane med å forholde oss til fysisk helse, kan det vera nyttig å samanlikna våre psykiske behov med dei fysiske. Eit godt fysisk arbeidsmiljø i skulen omhandlar mellom anna luftkvaliteten i klasserommet. Det viktige er at elevar og lærarar skal ha ei sunn og god luft å pusta i, og det er underordna kor godt elevane og lærarane kjenner til alle detaljane om dei ulike partiklane som finst i lufta.

Slik er det også når det gjeld å leva i eit psykisk helsefremjande miljø. Det som er viktig, er at elevane *oplever* eit godt psykososialt miljø, meir enn at dei får fagkunnskap om temaet. Og det er ikkje slik at om ein har kunnskap om psykisk helse, så medfører det at ein sjølv *har* ei god psykisk helse. Psykisk helse handlar mykje om opplevinga av at grunnleggjande psykologiske behov er ivaretatt i kvardagen. Difor er det viktig at lærarar veit kva som kjenneteiknar eit godt psykososialt klasse-miljø og korleis dei kan syta for at elevane opplever ei slik atmosfære. Då treng dei ikkje berre kunnskap om psykologisk fagteori. Minst like viktig er det at dei får øving i dei ferdigheiter som trengs for å praktisera denne kunnskapen.

Skilnaden på kunnskap og ferdigheiter

For trass i at kompetanseomgrepet er mykje brukt i skulen, vert det likevel ofte forveksla med teoretisk kunnskap, og dei andre dimensjonane av kompetanse kjem i bakgrunnen. Dette er særleg tydeleg i all form for kompetanse som omhandlar vår eiga rolle. Til dømes er det stor skilnad på å

kunne teori om relasjonar og det å ha relasjonskompetanse. For om ein ikkje viser haldningar og ferdigheiter som samsvarer med kunnskapen, får ikkje kunnskapen vist seg i praksis.

Teoretisk kunnskap appellerer til tanken, det kognitive, til ord og omgrep, og er noko ein kan vidareformidla med ord. Kunnskap bidreg til at vi får utvikla vår evne til å tenkja, utforska og forstå samanhengar. Men dette er likevel berre ei side av kva kompetanse inneber, og noko vesentleg manglar viss ein fokuserer einsidig på denne delen.

Den andre dimensjonen av kompetanse er haldningar, som har meir å gjera med verdiar og innstilling, og som kjem til uttrykk som vår «ryggmargsrefleks». Haldningane våre kjem til syne gjennom våre handlingar, ikkje berre når vi er på vårt beste, men også slik vi opptrer når vi er pressa, frustrerte, redde, eller på andre måtar er i utkanten av det som er behageleg. Difor kan det ofte vera ein skilnad på haldningar ein ynskjer å ha (og vedkjenner seg) og kva dei andre oppfattar ut frå våre reaksjonar i ulike situasjonar.

Den tredje dimensjonen av kompetanse er ferdigheiter. Det er når ein praktiserer sin kunnskap, som når lærarar brukar sin pedagogiske teori i møte med elevane, eller når kirurgen brukar skalpellen etter å ha lest medisinsk teori. Det er læraren sine ferdigheiter elevar og kollegaer merkar! Ferdigheiter kan ikkje lærast på ein-to-tre, men må øvast opp. Med teoretisk kunnskap og bevisstheit om si haldning, kan ein øva opp ferdigheiter, og dermed få auka kompetanse. Denne øvinga er gjerne det som er mest krevjande når ein skal tileigna seg kompetanse. Difor treng ingen leiar verta overraska når kompetansen ikkje automatisk aukar, sjølv om ein sender ut rundskriv, held føredrag eller gir nye retningslinjer.

Kva kjenneteiknar ein lærar som har god kompetanse om det psykososiale miljøet i ein klasse? Ho må vita noko om kva elevane treng, og kva dei ikkje treng. Ho må vita om kva som kjenneteiknar eit godt psykososialt miljø, slik at ho kan identifisera både det som er godt for eleven og det som ikkje er godt. Ho må kunna forstå samspelet mellom elevane, kontakten mellom lærar og elev, og ikkje minst, ha eit auga for det enorme mangfaldet av opplevingar i ein og same klasse.

Læraren skal ikkje vera helsesøster eller psykolog eller tilsvarande ekspert på individuelle samtalar. Men lærarane skal utøva ei leiing som gjer at behovet minskar for individuell oppfølging relatert til skulestress og skulemiljø. Då treng ein kunnskap om kva slik leiing er, og ein må vera villig til å øva inn ferdigheitene som denne type leiing fordrar.

Lærar og elev har ulike perspektiv

Lærarar har ein leiarjobb, dei leiar klassen og dei leiar læringsprosessar. Som for alle leiarar er det viktig å utforska si eiga rolle og korleis ein fyller den, og ikkje berre vera oppteken av dei ein skal leia, eller retninga ein skal leia dei i.

Eit sentralt punkt å starta ved når ein skal reflektera over si eiga rolle som lærar og klasseleiar, er påminninga til seg sjølv om at ein ofte har ei anna målsetjing enn elevane ein leier, og i alle fall ulikt perspektiv og referanseramme.

Læraren har eit oppdrag, som elevane i større eller mindre grad har forståing for eller deler. Men læraren kan uansett ikkje leggja sitt oppdrag over på eleven, og det høyrer til læraren si oppgåve å ha oversikt over og ansvar for eit større felt. I beste fall kan læraren sitt engasjement og vegleing føra til at lærar og elev i stadig større grad har det same målet.

Dersom ein som lærar, ikkje er bevisst denne skilnaden, kan elevane oppleva at læraren har forventningar om at dei helst skulle hatt perspektiv og målsetjingar på sin læringsprosess som mange faktisk ikkje har, og heller ikkje har føresetnad (eller mogning) for å ha. I ein slik situasjon kan elevane anten forstillast seg, prøva å tilpassa seg eller avvisa forventninga.

Det er læraren sitt ansvar å visa interesse for eleven sitt perspektiv. Når ein har mange og krevjande oppgåver, vert kapasiteten til å sjå andre sitt perspektiv naturleg redusert. Og det er lett å tru at ein kjenner den andre sitt perspektiv betre enn ein gjer.

Handtera sitt eige stress

Ein annan viktig leiareigenskap er å utforska kva ein sjølv opplever som stress, og korleis ein handterer det. Dersom ein slurvar med det, slår ryggmargsrefleksen inn og tar styringa, og ofte er den ikkje i samsvar med vår kunnskap om kva

som er lurt. Difor treng lærarane kompetanse i å utforska og handtera korleis dei framstår i stressa situasjonar. I eit trygt team med kollegaer kan læraren reflektera over krevjande situasjonar ein har opplevd, og identifisera tankar og kjensler ein hadde, og som vart førande for korleis ein handla.

For lærarar som ikkje har kontakt med sitt eige stress, er det lett å gje det vidare til sine elevar, utan å vera klar over det. Nokre menneske har særleg lett for å overta andre sitt stress, til dømes elevar som er særleg kjenslevare og empatiske.

I tillegg til individuelle personlege eigenskapar er det også mange forstålege generelle årsaker til stress hjå lærarar. Det kan vera at arbeidsmengd nesten konstant opplevast for stor, fordi ein har ein jobb der ein ofte med stor fordel kunne gjort meir. Ein kan gå med ei varig kjensle av ikkje å strekka til, at ein skulle vore betre eller ha meistra meir. Det kan vera evalueringsfrykt, fordi ein vert målt for ofte, og på premiss ein ikkje er fortruleg med. Eller at ein ikkje får bruka tid på det ein opplever som viktigast, og andre former for mangel på fridom.

Personlegdom

Læraren si oppgåve er å jobba både med grupper og med den einskilde elev. Som oftast jobbar læraren med ei større elevgruppe, og ein kan ikkje konstant ha merksemda på den einskilde elev. Difor er det svært viktig at lærarar har innsikt i kor stort mangfald av individuelle skilnader som finst i ei elevgruppe. Ein vesentleg del av desse variasjonane handlar om elevane sin personlegdom, og er difor ein integrert del av den eleven er. Personlegdom er knytt til ulike emosjonelle reaksjonar og ulike måtar å oppleva og uttrykkja følelsar (Karterud, 2017). Emosjonar er subjektive opplevingar, og ulike personar opplever difor ikkje dei same følelsane, sjølv om dei er i same situasjon.

Poenget med å ta fram personlegdom i denne samanheng er ikkje at lærarar skal læra seg til å kategorisera elevane, etter ulike typar eller eigenskapar. Kategorisering er alltid er forenkling og medfører lett at det avgrensar forståinga av ein person. Det lærarar treng større medvit om, er kor stor skilnad det er i kor mykje elevar må tilpassa seg ved å gå på skulen (Cain, 2013). For ein del elevar passar skulesettinga som hand i hanske:

dei er sosiale, dei likar struktur og planlegging, dei er målretta, osv. For andre er det meste i skulesituasjonen krevjande: for mange folk å forholde seg til, mangel på fridom til å fylgja inspirasjon, for mykje bråk og aktivitet og for lite rom til ettertanke, osv.

Positivt og negativt skulestress

Vi veit at fleire ungdommar enn før slit med psykiske vanskar, og at skulen bidreg til press som mange ikkje handterer (Lillejord mfl., 2017). Skulen si kjerneverksemd har samanheng med press. Det å skulle prestera, det å bli vurdert, det å bli samanlikna, alt dette er situasjonar som framkallar press. Difor er det svært viktig at lærarar har kunnskap om skilnaden på positivt stress og negativt stress.

Som med emosjonar, så er det den subjektive opplevinga av situasjonen som er avgjerande for stressresponsen, ikkje situasjonen i seg sjølv. Det å hoppa frå eit fly med fallskjerm på ryggen medfører ikkje negativt stress generelt sett. Alle blir aktivert i ein slik situasjon, men det er ein svært stor skilnad på den spenninga og forventninga dei opplever som driv med denne aktiviteten, samanlikna med angsten til ein som ufrivillig og ubudd hamnar i ein slik situasjon.

Positivt stress er knytt til utfordringar som ein opplever at ein kan meistra, og er difor sterkt knytt til meistringserfaring og utvikling (Samdal mfl., 2017). Mangel på positivt stress fører til keisemd, passivitet og stagnasjon. Negativt stress er knytt til utfordringar ein ikkje meistrar, men likevel ikkje kan unngå, og vert difor ein trussel ein ikkje har ressursar til å verna seg mot. Varer dette over tid, opplever ein kronisk stress, noko som er skadeleg for både fysisk og psykisk helse (Samdal mfl., 2017).

Igjen er det viktig at lærar har merksemd på individuelle skilnader og stadig held fram for seg at det ikkje finst nokon standard for kva som er akkurat passeleg med skulestress for ei elevgruppe. For ein del elevar ville det til dømes utan tvil vore betre med ein ungdomsskule utan karakterar, mens for andre utgjer karakterane stort sett eit positivt stress-element. Så er det uråd å skreddarsy løysingar for kvar elev, og alle må tilpassa seg i ein del situasjonar. Læraren sin jobb er å sjå til

at denne tilpassinga vert fordelt og ikkje rammar einiskilde elevar for mykje.

Stressmeistring handlar mellom anna om å skifta fokus, slik at ein oppdagar at ein har ressursar til å handtera situasjonen, og dermed kan oppleva den som ei utfordring, heller enn ein trussel (Samdal mfl., 2017). Læraren kan hjelpa elevane til å handtera sitt stress, men då er det ein føresetnad at ho viser interesse for å forstå kva som skapar eleven sitt stress (i motsetnad til å snakka som om ho forstår det, utan å sjekka). Lærar kan støtta eleven med å visa han ressursar han har innan rekkevidde, til betre å handtera stresset, eller ho kan hjelpa eleven med å ta bort stress som er større enn hans ressursar. Dersom ikkje noko av dette er mogeleg, kan læraren støtta eleven med å hjelpa han til å sjå at stresset er større enn det han skal forventast av seg sjølv at han taklar.

Lærarar er rollemodellar

Lærarar har ein autoritet i kraft av si rolle og er difor automatisk ein rollemodell for elevar. Dessutan har svært mange lærarar positive relasjonar til sine elevar og brukar mykje tid saman med dei kvar veke. Dette gjer at dei vert svært viktige rollemodellar, såkalla signifikante andre.

Ein rollemodell har ekstra stor påverkingskraft gjennom sitt eksempel, fordi ein er eit forbilde og representerer ein standard. Samvær med læraren medfører difor både modell-læring og normativ læring for elevane. Difor er det å auka lærarar og lærarstudentar sitt medvit om korleis elevane opplever dei, eit relevant bidrag i arbeidet med psykisk helsefremming i skulen.

I møte med «generasjon perfekt» er kanskje det viktigaste punktet i læraren si rollemodellering at ho viser tryggleik til å gjera feil. At det både er normalt å koma til kort og å mislukkast innimellom, og at det er ein del av erfaringa ein treng for at ein skal opplevast å lukkast med noko. Slik at læraren er ein rollemodell i å visa at ein kan vera sårbar; og gjennom sitt eksempel vise at ein stor del av livet handlar om å møta det ein ikkje taklar så godt.

LITTERATUR

- BAKKEN, A.** (2016). Ungdata 2016. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 8/2016. Oslo: NOVA
- CAIN, S.** (2013). Stille. Introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke. Oslo: PAX
- ERIKSEN, I.M., SLETTEN, M.A., BAKKEN, A. & VON SOEST, T.** (2017). Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager. NOVA Rapport 6/2017. Oslo: NOVA
- FOLKEHELSEINSTITUTTET** (2016). *Sykdomsbyrderapporten. Sykdomsbyrde i Norge 1990-2013. Resultater fra Global burden of diseases, injuries, and risk factors study 2013 (GBD 2013). Rapport 2016:1.* Oslo: Folkehelseinstituttet.
- KARTERUD, S.** (2017). *Personlighet*, Gyldendal forlag.
- KLOMSTEN, A.T.** (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I: Uthus, M. (red). *Elevenes psykiske helse i skolen - Utanning til å mestre egne liv.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2016). Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28, 2015-2016) Oslo.
- LILLEJORD S., BØRTE K., RUUD E. & MORGAN K.** (2017). Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning, www.kunnskapscenter.no
- LOVDATA.** Opplæringslova: <<http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>>
- SAMDAL, O., WOLD, B., HARRIS, A. & TORSHEIM, T.** (2017). Stress og mestring. Oslo: Helsedirektoratet.
- SLETTEN, M.A. & BAKKEN, A.** (2016). Psykiske helseplager blant ungdom. Tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager. Notat 4/2016. Oslo: NOVA
- UTHUS, M.** (2017). Elevenes psykiske helse i fremtidens skole. I: Uthus, M. (red.) *Elevenes psykiske helse i skolen - Utanning til å mestre egne liv.* Oslo: Gyldendal Akademisk.



Solrun Samnøy er høgskulelektor og stipendiat ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Ho underviser i lærarutdanninga og skriv PhD om lærarar si rolle i å fremja positiv psykisk helse i skulen. Ho forskar mellom anna på eit tiltak som er kalla KLAPP, som skal auka lærarane sin kompetanse om positiv psykisk helse. KLAPP er eit samarbeid mellom HVL, Sogn regionråd og HEMIL-senteret ved UiB.



Bente Wold er professor i psykologi ved HEMIL-senteret og dekan på Psykologisk fakultet ved Universitetet i Bergen. Ho arbeider med tverr- og fleirfagleg forskning om helsefremmande arbeid blant barn og unge basert på teoriar og metodar innan helse-,

sosial- og utviklingspsykologi, atferdsepideologi og pedagogikk, med særleg vekt på evaluering av skolebaserte tiltak.



Ny lov kan påvirke kantinedriften på hundrevis av skoler fra 1. januar 2019.

Hvis en virksomhet omsetter for mer enn 50 000,- eks. mva. i løpet av et år, må driften være i tråd med den nye kassasystemloven. Løsningen er elektronisk og heter Kantinekortet.

- Ingen ressurskrevende kontanthåndtering
- Enkle og oversiktlige salgsrapporter
- Bedre foreldrekontroll
- Sikrer kjøp av sunnere mat
- Gir reduserte køer og mer spisetid for elevene

Kantinekortet brukes av mer enn 50 skoler over hele landet, og sammen kan vi finne en god løsning for din skole også.

Ta kontakt med oss:

Tlf: 40 64 52 15

Mail: kontakt@kantinekortet.no



Kantinekortet er utviklet av ESPOS
www.kantinekortet.no

Læreres og rektors erfaringer med å støtte ungdommers psykiske helse

■ AV ELLEN NESSET MÆLAN, HEGE EIKELAND TJOMSLAND, BØRGE BAKLIEN OG MIRANDA THURSTON

En studie har undersøkt hvordan lærere og rektorer arbeider for å støtte elevers psykiske helse gjennom skolens praksis. Deltakerne i undersøkelsen etterspør ikke først og fremst mer kompetanse på psykisk helse, men heller godt tverrfaglig samarbeid og støtte fra andre profesjonelle.

I Ottawa-charteret for helsefremmende arbeid fremheves det at helse skapes i hverdagslivets kontekst (WHO, 2001). Professor Arne Holte uttrykker dette slik: «Det er ikke i helsevesenet helsen produseres. Den produseres der folk lever sitt liv – i familien og barnehagen, på skolen og arbeidsplassen, i idretten og kulturlivet, og på aldershjemmet. Familien, barnehagen og skolen er viktigst. Bedre helsetjenester har relativt liten effekt på befolkningens helse. Det er det vi gjør ellers som teller» (Holte, 2012). Fordi skolen når alle unge i en alder der psykiske helseproblemer kan oppstå og utvikle seg til mer alvorlige vansker, kan den være en viktig arena for å forebygge psykiske helseutfordringer for barn og unge. Skolens personale kan bidra til å avdekke psykiske helseutfordringer og henvise elevene til ulike hjelpeinstanser. I tillegg kan skolehverdagen innrettes slik at elever opplever trygghet, tilhørighet, mestring og støttende relasjoner, som har vist seg å være

av stor betydning for barn og ungdoms psykiske helse.

Både norsk og internasjonal forskningslitteratur har vist at lærere opplever manglende kunnskap og ferdigheter i å støtte barn og ungdommers psykiske helse (Askell-Williams & Cefai, 2014; Ekornes, 2015). Flere studier peker på at lærere ofte opplever det å gi støtte til elever med psykiske helseutfordringer som en ekstra byrde på toppen av en allerede tung arbeidsbelastning, og videre at dette kan gi opphav til rolle-relatert press (Ekornes, 2016; Mazzer & Rickwood, 2015). Hensikten med studien som presenteres i denne artikkelen, var derfor å utforske hvordan lærere og skoleledere kan støtte elevers psykiske helse gjennom sin daglige praksis med undervisning og læringsarbeid.¹ Studien har en kvalitativ tilnærming, der rektorer fra ti ungdomsskoler ble invitert til individuelle intervju i perioden januar til juni 2016. I tillegg ble seks fokusgruppeintervju



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock. Bildet er manipulert

med til sammen 36 lærere fra fire ungdomsskoler gjennomført i samme periode. Fokusgruppene var sammensatt av 3–8 lærere som jobbet på samme skole, men med undervisning på ulike trinn og i ulike fag.

Psykisk helse som del av læringsarbeidet

I intervjuene forteller både lærere og rektorer om hvordan de i sitt daglige arbeid forsøker å støtte elever som av ulike grunner har psykiske helseutfordringer. Lærerne og rektorene vurderte god psykisk helse som et fundament for læring, og så dermed på arbeidet med å støtte elevers psykiske helse som en del av lærerens arbeid med å fremme elevenes læringsprosesser. En av rektorene uttrykte dette slik:

«Hvis en elev ikke har det bra, så er det ikke grunnlag for læring. For hvis en elev ikke har det bra med seg sjøl, så er tankene på helt andre steder. Så derfor så er det vesentlig at skolen jobber med elevenes psykiske helse.»

Lærernes arbeid med å støtte elevers psykiske helse ble i analysen delt inn i to hovedtema. Det første hovedtemaet handler om hvordan lærere støtter enkeltelever i å mestre læringsarbeidet sitt til tross for psykiske helseutfordringer. Det andre hovedtemaet handler om hvordan lærere kan støtte elevers psykiske helse ved å arbeide med elevenes skolekontekst.

Individuell støtte

Både rektorene og lærerne understreket hvor viktig det er å etablere positive relasjoner til elever. Dette er i samsvar med tidligere studier der elever uttrykker betydningen av at lærerne gjør seg tilgjengelige for elever og støtter dem emosjonelt (De Wit, Karioja, Rye, & Shain, 2011; Krane, Karlsson, Ness, & Binder, 2016). I vår studie beskrev lærerne hvordan de jobber med å støtte elever ved å stille opp som samtalepartner for elever som trenger det. En kontaktlærer på 9. trinn beskriver sin rolle overfor en jente i klassen slik:

«Jeg tenker at det å være en samtalepartner, det er jo greit, det kan man være, og gi råd så godt man kan. Men så kommer det til et punkt hvor jeg ikke kan hjelpe henne med de tingene hun sliter med, og da må det være andre faginstanser som tar over. Jeg tror ikke vi skal gjøre det, jeg tror det er feil om vi skal leke psykologer og kuratorer som vi ikke har noe kompetanse til å være.»

Som sitatet illustrerer, var lærerne opptatt av at de som samtalepartnere kan lytte til elever og være til stede som trygge voksenpersoner, uten at de går inn i en terapeut-rolle overfor elevene. Dersom de avdekker at elever har vansker som de trenger hjelp av andre profesjonsgrupper til å takle, understreket lærerne behovet for å henvise elevene videre. En av rektorene etterlyste et tettere samarbeid mellom lærere og representanter fra profesjonsgrupper innen psykisk helse:

«Mange sliter med å få relasjon til og få kontakt med elevene og få dem til å snakke. Og så skal elevene plutselig på BUP og da låser det seg helt for dem. Hvis de har en kjempekontaktlærer som de har en god relasjon til, som sammen med en fagperson kunne ha løst opp i ting, - det er noe som jeg savner. Det tror jeg skolene hadde profittert på, i og med at volumet øker når det gjelder psykiske helseutfordringer.»

I tillegg til å være samtalepartnere refererte lærerne til en rekke individuelle tilpasninger som de benyttet for å støtte elever med psykiske helseutfordringer. Dette var først og fremst stressreducerende tiltak som skulle bidra til at elever deltok i læringsaktiviteter på skolen til tross for sine psykiske helseutfordringer.

«Fordi at vi må jo tilrettelegge for at de skal få lære, og da må de ofte ha tilpassa opplegg. For eksempel slippe vurdering med karakter et halvt års tid, eller få begrensninger for hvor mye lekser de får lov å gjøre»

Lærerne uttrykte imidlertid bekymring over at det er tidkrevende å tilrettelegge for individuelle

tilpasninger, og de opplevde at oppfølging av enkeltelever til tider kunne gå på bekostning av lærerens tid og oppmerksomhet rettet mot andre elever i klassen. Dette er i tråd med funn fra tidligere nasjonale og internasjonale studier (Ekornes, 2016; Mazzer & Rickwood, 2015). Lærerne og rektorene påpekte for øvrig at det å redusere stress og finne individuelle løsninger for elever som strever, først og fremst bidrar til at elevene mestrer skolehverdagen her og nå, og de uttrykte bekymring for at slike tilpasninger i liten grad bidrar til å ruste elever for å mestre utfordringer som kan oppstå senere i livet. Lærerne opplevde det som krevende å vurdere når de kan støtte og når de kan utfordre elever som har psykiske helseutfordringer, og de etterlyser tettere samarbeid med andre profesjonsgrupper.

Arbeide med elevenes skolekontekst

I tillegg til støtte og individuelle tilpasninger til enkeltelever, fortalte lærerne og rektorene at de også støtter elevenes psykiske helse ved å arbeide med elevenes skolekontekst og ved å fremme inkluderende og trygge læringsmiljø. Både lærerne og rektorene beskrev dette arbeidet som en naturlig del av lærerens arbeidsoppgaver og innenfor lærerens kompetanseområde.

Lærernes arbeid med å støtte elevers psykiske helse ved å jobbe med skolekonteksten ble i analysen av datamaterialet delt inn i to tema. Det første temaet handler om hvordan lærere kan legge til rette for trygge og gode relasjoner mellom elevene. Her viste lærerne og rektorene til en rekke strategier de benyttet for å støtte opp om elevers psykiske helse, slik som for eksempel å arbeide for nulltoleranse overfor negative kommentarer mellom elevene. De beskriver også hvordan de kan jobbe for aksept for forskjellighet og snakke om psykiske helseutfordringer i klassen, slik en av lærerne uttrykker det i det følgende sitatet:

«Det er jo gjerne litt todelt dette med psykisk helse, det ene er å kunne være åpne og at det ikke er noe farlig eller er tabu. Og så er det å oppdage det, ikke sant. Og den gjennom-siktigheten er jo skapt gjennom trygghet, og det

ser vi jo og at lærernes holdninger og at det er mulig å snakke om det og er mindre tabu, det skaper også mer gjennom-siktighet. Sånt at folk sladrer ikke, de bryr seg, og da kan vi oppdage ting.»

Det andre temaet omhandler hvordan lærere kan legge til rette for mestringserfaringer og for ulike læringserfaringer gjennom både faglige og utenomfaglige aktiviteter. Lærerne og rektorene var opptatt av betydningen mestringserfaringer kan ha for elevers psykiske helse, men opplevde samtidig at fokus på skolefaglige prestasjoner og læreplanenes kompetansemål begrenset muligheten deres for å legge til rette for ulike former for læringsaktiviteter som kan gi mestringsopplevelser for elever med ulike behov og forutsetninger. En av lærerne i spesialpedagogisk team ved en av skolene uttrykte dette slik:

«De som sliter psykisk, har ofte skolefravær og gjør ikke leksene sine ... og de trenger kanskje å ha et type tilbud som gjør at de kommer litt i gjenge igjen, noe som ikke bare nødvendigvis handler om at det baller på seg med ting de ikke har fått gjort, men heller et tilbud som kanskje kan være med på å bidra til at det lysner litt igjen.»

Videre beskrev både lærere og rektorer hvordan utenomfaglige aktiviteter, slik som musikk og teaterforestillinger, fjellturer og andre fysiske aktiviteter kan bidra til å gi elever ulike mestrings- og læringserfaringer. Lærere fortalte også at de benyttet ulike arbeidsformer og vurderingsmetoder i klasserommet for å gjøre det enklere for elever med psykiske helseutfordringer å delta i læringsaktivitetene i klassen. Sitatet nedenfor, fra en lærer på 10. trinn, illustrerer dette:

«Fordi vi har vel egentlig jobbet litt med det psykiske når vi jobber med at de skal samarbeide og de skal fortelle det de faktisk kan til sidemannen, i stedet for å fortelle det høyt i klassen... at vi har litt fokus på at ikke vi skal høre en og en høyt i klassen... vi skal jobbe mye

mer mot sidemannen... og jeg tenker at det er liksom en litt lavere terskel for å delta, og så deltar alle på likt. Og det gir også en større trykkgighet for elevene»

Samlet sett viser lærernes og rektorenes beskrivelser et rikt utvalg av strategier som benyttes for å støtte elevers psykiske helse i skolehverdagen. Selv om arbeidet med å støtte elevenes psykiske helse ble beskrevet som en del av lærernes arbeid med undervisning og læring, uttrykte både lærere og rektorer et behov for samarbeid med andre profesjonsgrupper for å styrke skolens kapasitet i å støtte elevers psykiske helse.

Tverrfaglig samarbeid og kompetanse på livsmestring

Lærerne og rektorene i denne studien etterspør ikke først og fremst mer kompetanse på psykisk helse, men heller et godt tverrfaglig samarbeid der lærere kan få støtte til å skape en så god skolehverdag som mulig for elever som sliter, og der andre står ansvarlig for behandlingstiltak. De etterlyser særlig støtte fra andre profesjonelle i både å støtte og utfordre elever med psykiske helseutfordringer, for å hjelpe elever til å utvikle strategier i å mestre utfordringer de står overfor eller kan møte på senere i livet. Til tross for at lærerne og rektorene vurderte arbeid med skolekonteksten som en viktig del av skolens arbeid med å støtte elevers psykiske helse, fortalte de om begrenset handlingsrom med tanke på å gi elever som sliter ulike mestringsopplevelser. Paradoksalt nok beskriver også lærerne i denne studien en rekke stressreducerende tiltak for enkeltelever, mens de i mindre grad viser til handlingsrepertoar når det gjelder å begrense faktorer som bidrar til å fremme elevenes opplevde stress i og utenfor skolehverdagen.

Den senere tiden har det vært stadig mer oppmerksomhet mot hvordan psykiske helseplager kan føre til frafall i videregående utdanning og til

varige helseplager for ungdom. Det arbeidet som legges ned overfor elever på ungdomstrinnet, kan bidra til å hjelpe dem i å mestre ulike livsutfordringer. Resultatene i denne studien viser betydningen av å fremme et godt tverrfaglig samarbeid mellom lærere og andre profesjonsgrupper i og utenfor skolen. Det tverrfaglige samarbeidet er viktig både for å sikre at elever som trenger hjelp av andre profesjonsgrupper, får den hjelpen de skal ha, og for å styrke skolens kapasitet i å fremme elevers psykiske helse. Rektor kan ha en nøkkelrolle i å legge til rette for tverrfaglig samarbeid og i arbeid med å fremme lærernes kompetanse. Lærere og rektorer ser ut til å trenge særlig støtte i å ruste elever med psykiske helseutfordringer for å mestre utfordringer de står overfor eller kan møte på senere i livet.

I ny overordnet del av læreplanverket for grunnopplæringen er det skissert et nytt tverrfaglig emne i livsmestring og folkehelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge læreplanen skal dette temaet «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse» og «bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte». På bakgrunn av funnene i vår studie kan det se ut som det nye tverrfaglige temaet vil utfordre lærernes kompetanse. Følgelig bør kompetanse i både å fremme livsmestring og i å undervise elever om temaer som psykisk helse og livskvalitet, grensesetting og toleranse for annerledeshet bli innlemmet i både etterutdanning av lærere og i den nye femårige lærerutdanningen.

NOTE

- 1 Denne artikkelen presenterer funn fra ett av tre doktorgradsprosjekt som inngår i forskningsprosjektet «Schools, learning and mental health» ved Høgskolen i Innlandet (swellforskning.no). Det overordnede prosjektet ser på sammenhenger mellom fysisk aktivitet, læring og psykisk helse hos elever i ungdomsskolen, og forskningen foregår i 11 ungdomsskoler på Østlandet og Vestlandet.

LITTERATUR

ASKELL-WILLIAMS, H., & CEFAL, C. (2014). Australian and Maltese teachers' perspectives about their capabilities for mental health promotion in school settings. *Teaching and Teacher Education*, 40, 61-72. doi:10.1016/j.tate.2014.02.003

DE WIT, D.J., KARIOJA, K., RYE, B.J., & SHAIN, M. (2011). Perceptions of Declining Classmate and Teacher Support Following the Transition to High School: Potential Correlates of Increasing Student Mental Health Difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556-572. doi:10.1002/pits.20576

EKORNES, S. (2015). Teacher Perspectives on Their Role and the Challenges of Inter-professional Collaboration in Mental Health Promotion. *A Multidisciplinary Research and*

Practice Journal, 7(3), 193-211. doi:10.1007/s12310-015-9147-y

EKORNES, S. (2016). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: the Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems. *Scandinavian journal of educational research*, 1-21. doi:10.1080/00313831.2016.1147068

HOLTE, A. (2012). Ti prinsipper for forebygging av psykiske lidelser. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 49(7), 693-695.

KRANE, V., KARLSSON, B., NESS, O., & BINDER, P.-E. (2016). They need to be recognized as a person in everyday life: Teachers' and helpers' experiences of teacher-student relationships in upper secondary school.

International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 11(1), 31634. doi:10.3402/qhw.v11.31634

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2017). *Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Retrieved from <<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>>

MAZZER, K.R., & RICKWOOD, D.J. (2015). Teachers' role breadth and perceived efficacy in supporting student mental health. *Advances in School Mental Health Promotion*, 8(1), 29-41.

WHO (2001). *The world health report 2001: Mental Health: New Understanding, New Hope*.



Ellen Nasset Mælan er stipendiat ved Høgskolen i Innlandet. Hun er utdannet med profesjonsutdanning i pedagogikk (cand. paed.) og er spesialist i klinisk pedagogikk med yrkeserfaring som pedagogisk-psykologisk rådgiver, klinisk pedagog, samt høgskolelektor ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SEPU). Spesielle forskningsinteresser er utviklingsarbeid i skole og barnehage, tilpasset opplæring, samt barn og unges psykiske helse.



Børge Baklien er ansatt ved Høgskolen i Innlandet, Avdeling for helsefag som førsteamanuensis og studieleder for videreutdanning i rus, avhengighet og psykisk lidelse. Børge har også erfaring som sosialarbeider og psykisk helsearbeid. I tillegg har han diplom i public health, videreutdanning innenfor rusforebyggende arbeid, hovedfag i sosialantropologi og doktorgrad i helsevitenskap. Hans forskningsinteresser omfatter psykisk helse, fenomenologi, dialogiske praksiser og nettverksarbeid.



Hege Eikeland Tjomsland er ansatt i en kombinasjonsstilling som førsteamanuensis ved Høgskolen i Innlandet og som seniorrådgiver på Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet (MHFA) i Bergen. Før dette jobbet hun som lærerutdanner ved Universitetet i Bergen, hvor hun også tok sin doktorgrad ved HEMIL-senteret. Hun har bred forskningserfaring innen planlegging og evaluering av skole- og fritidsbaserte intervensjoner.



Miranda Thurston er professor i folkehelse ved Høgskolen i Innlandet, med ansvar for oppstarten av masterprogrammet innenfor helse og livsstil, og prosjektleder for Schools, Learning and Mental Health-prosjektet. Hun har tidligere vært leder av Centre for Public Health Research, ved University of Chester i England. I tillegg er hun kvalifisert lærer for videregående skole og underviste sør-øst i England etter fullført doktorgrad. Hennes forskning retter seg mot barn og unges helse og velvære, og hvordan omgivelser, som skoler og familien, påvirker utviklingsforløpet til barn og unge.



«Se meg som den jeg er»

– relasjoner og elevidentitet i skolen

■ AV RUNE HAUSSTÄTTER

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Elevene ønsker at læreren skal se bak fasaden og se dem «slik de er». Men hva er det egentlig læreren skal se etter? Kanskje elevens behov ikke er å bli sett slik de er, men heller bli anerkjent for «det de vil være».

Jakten på den gode lærer er ikke et nytt tema innen pedagogisk teori. Problemet er imidlertid, som pekt på av John Dewey (1929), at suksessen til disse menneskene ser ut til å bli født og dø med dem. Kun de elevene som kommer i direkte kontakt med disse gode lærerne, får nytte av disse lærernes egenskaper (s. 10). Vi har alle erfaring fra egen skolegang – år med forskjellige lærere som på ulike måter framsto som mer eller mindre

betydningsfulle for oss. Mange av disse lærerne har gjennomgått samme opplæring for å bli lærer, men uansett var deres håndtering av elever og klasserommet svært forskjellig. Før var det vanskelig å beskrive den gode lærer, den gode lærer var en ubeskrivelig person – hun eller han var simpelthen en god lærer. Nå synes det imidlertid som om vi er kommet et stykke på vei i vår søken etter den gode lærer. Den gode læreren er nå blitt læreren

som «ser meg som den jeg er». Det neste blir da å finne ut hva det er denne læreren egentlig ser?

Den subjektløse fenomenologien

Før jeg går videre, er det nødvendig å si noe om bakgrunnen for min forståelse av den problematikken som her blir presentert. Perspektivene til den franske filosofen Michel Foucault blir blant annet framstilt som en subjektløs fenomenologi (Andersen, 1999). Det Foucault gjør, er å problematisere humanismens konstruksjon av et fritt, selvstendig menneske. En menneskelig kjerne som ligger bakenfor alt det samfunnsskapte og konstruerte rundt oss. Denne forståelsen blir problematisert av Foucault. Skreller vi bort lagene i mennesket, forsvinner mennesket (Foucault, 2006). Det er samfunnet som konstruerer mennesket, det er vår måte å forstå oss selv på som samfunnsindivider, vår måte å beskrive oss selv på i forhold til andre, som skaper oss som mennesker. Spørsmålet for Foucault er derfor ikke hva mennesket er, men hvordan mennesket blir brakt til å eksistere som menneske (Hacking, 2007). Det er altså ikke noe skille mellom mennesket og den verden mennesket er en del av – forandrer man på samfunnet, så endres mennesket, og motsatt.

La meg forsøke å presentere et eksempel på dette: Jeg er en pedagog. Å være pedagog er min måte å være menneske på. Før jeg gikk på lærerskolen, var jeg ikke pedagog, men etter at jeg studerte pedagogikk, var jeg pedagog. Å være pedagog er en måte for meg å være menneske på, jeg tenker som en pedagog og jeg beskriver meg selv som en pedagog i møte med andre mennesker. Jeg har også brukt mye av mitt liv på fysisk trening, så på ett tidspunkt kunne jeg også kalle meg idrettsmann. I tillegg til å være pedagog og gammel idrettsmann er jeg også en hel rekke andre ting. Dette er i sum lagene som utgjør meg. Skreller jeg bort lagene – pedagogen, idrettsmannen osv. – så forsvinner jeg. Det er ingen virkelig meg som åpenbarer seg bare jeg blir kvitt alle disse delene av meg. Min forståelse av meg selv som pedagog og gammel idrettsmann formes ut fra de rammene som samfunnet setter for hva en pedagog og en idrettsmann er. Jeg kan derfor si at jeg nok ikke var en spesielt god idrettsutøver, men basert på tilbakemeldingen fra studenter vurderer

jeg meg selv som en rimelig god pedagog. Når sant skal sies, så ønsket jeg nok på ett tidspunkt å være en god idrettsmann, min opplevelse av meg selv som dårlig idrettsutøver opplevde jeg derfor ikke som positiv.

Poenget med dette eksemplet er å tydeliggjøre at min eksistens som menneske er det samme som summen av de lagene som jeg har lagt på meg gjennom opplevelse og min eksistens i et samfunn. Min identitet kan derfor ikke fristilles fra det samfunnet der disse begrepene får et innhold og en forståelsesramme som deles av andre enn meg selv.

Med skolen som bakgrunn

Émile Durkheim (1972) definerer målsetningen med skole og undervisning på følgende måte: Undervisning er den påvirkning påført av den voksne generasjonen på dem som ennå ikke er klar for samfunnslivet. Målsetningen er å stimulere barnet og utvikle en rekke fysiske, intellektuelle og moralske egenskaper som kreves av barnet både fra samfunnet generelt og det miljøet det er en del av (s. 204 (forfatterens oversettelse)). Skolen har to sentrale oppgaver, det første er sosialisering av elevene inn i den verden de etter hvert skal inn i som arbeidere. Den andre oppgaven til skolen er at på en felles plattform av enhet skal ulikhet skapes. Her er det snakk om en faglig ulikhet der evner og motivasjon skal skape en nødvendig variasjon for å løse de arbeidsoppgavene som samfunnet krever.

Den historiske konteksten for undervisningen er viktig for å forstå relasjonen mellom elev og lærer. Igjen med referanse til Durkheim (1972), i antikken var undervisningens mål å videreformidle til eleven ett sett av definerte områder. Disse konkrete ferdighetene kunne overføres fra lærer til elev uten altfor store vanskeligheter fordi det ikke var snakk om å endre elevens personlighet. Relasjonsforholdet mellom lærer og elev endret seg imidlertid med kristendommens økende dominans i samfunnet. Med kristendommen kom det inn i undervisningen en tro på at hver elev var forskjellig. Hver av oss har et unikt fundament av «væren» som så skaper en unik form av intelligens og sensibilitet for livet. Undervisningens oppgave gikk derfor fra å være en overføring av konkrete

ferdigheter til å bli kunsten å finne og forvalte det unike ved hvert enkelt individ.

Organisert undervisning har etter hvert, i alle fall delvis, blitt sekularisert. Det er ikke lenger kirken og den kristne omvendelsen som omslutter undervisningen, men staten og statens behov for arbeidskraft. Sekulariseringen av organisert undervisning har imidlertid ikke ført til en endring i måten vi forstår eleven på – elevens sjel, det virkelige mennesket, er fortsatt objektet for organisert undervisning. Det virkelige mennesket er innenfor den sekulariserte skolen et rasjonelt menneske, og det er elevens evne til å være rasjonell som skal dyrkes og utvikles innfor den organiserte undervisningen.

For den kristne skolen var oppgaven å lære barnet opp til ikke å synde. For den moderne skolen er oppgaven å trene barnet opp til ikke å handle urasjonelt. For å lykkes med dette prosjektet må skolen fungere som en helhet. En skole er ikke satt sammen av tilfeldige voksenpersoner og barn som tilfeldig kommer innom. En skole er heller en egen integrert del av et samfunn, og vi kan derfor beskrive dette skolesamfunn bestående av personer med ulike roller, regler og oppgaver som i sum får samfunnet til å fungere. Med andre ord, skolen har en form og en struktur som er utviklet over flere hundre år, der målsetningen er å forvalte mennesket mot et mål. Dette målet er i dag et rasjonelt menneske som utøver en viss frihet innenfor samfunnets etablerte rammer. Det er med denne bakgrunnen at vi tolker og forstår lærere og elevers aktivitet og handlinger på skolen.

Elevers rolle

Vi er blitt så vant til denne formen for organisert undervisning som skolen representerer at vi ofte glemmer å forholde oss til dette som bakgrunnen som vi forstår og tolker eleven ut fra. Et resultat av denne blindheten er en forståelse av at skolen skal fungere som en form for serviceinstitusjon for elevenes selvutvikling, en idé om at det er elevenes ønsker og mål som definerer innholdet i undervisningen. Dette er selvfølgelig et bedrag – for samfunnets krav til det rasjonelle mennesket er ikke forlatt, selv om vi innbiller oss at skolen skal være en service til eleven og at lærerens oppgave blir å tilrettelegge for elevens læring (Biesta, 2005).

Forståelsen av skolen som en serviceinstitusjon er imidlertid med på å gi en forklaring på hvorfor elever i dagens skole i det hele tatt kan hevde at den gode læreren er en lærer «som ser meg slik jeg egentlig er». Utsagnet til elevene er mulig fordi skolen, gjennom kristendommens historiske posisjon, har etablert en forståelse av et unikt menneske som er forskjellig fra andre mennesker.

Illusjonen om skolen som en serviceinstitusjon for elevene blir imidlertid avslørt hver gang vi spør barnet hva hun eller han har lært på skolen. Barn lærer sikkert en rekke ting i alle de timene de tilbringer på skolen, men det er først og fremst kunnskapen de tilegner seg som elever, vi ønsker å vite noe om når vi reiser dette spørsmålet. Spørsmålet har en fasit knyttet til hvilke svar vi ønsker å høre. Dette spørsmålet er rettet til barnet som elev. En elev har en bestemt rolle og funksjon i skolen, og vår forståelse av elevens rolle blir tydeliggjort med skolen som bakgrunn. Elevens suksess på skolen, og vårt spørsmål om hva man har lært på skolen, blir vurdert ut fra elevens evne til rasjonelt å omtale kunnskap som skolen, og samfunnet som skolen er en del av, har presentert som viktig. Med andre ord – vi vil ikke godkjenne alle svar som gode svar på spørsmålet om hva man har lært på skolen.

Vi har alle vært elever, og vi har alle en forståelsesramme for hvordan en elev skal være og oppføre seg – som voksne har vi derfor alle en forståelse for hva vi bør forvente av en elev. For barnet er dette imidlertid ukjent. Etter som tiden går, lærer barn hva det vil si å være en elev. Elev blir dermed en måte for barnet å være menneske på – det er en måte presentere seg selv på og en måte å forstå seg selv som menneske på. Spør du en ungdomsskoleelev om hun eller han er en elev, vil du få et «ja» til svar. De samme elevene vil også kunne svare på hva det vil si å være en god elev. Etter flere år på skolebenken vil alle kunne svare på dette spørsmålet. En elev vet etter hvert hva som kjennetegner en god elev, og med denne erkjennelsen kan man vurdere seg selv og sine egne prestasjoner som elev. Det er viktig å presisere: det er ikke sikkert de lykkes i det å være en god elev, men de lærer hva som ligger i eksistensen *elev* og hva som forventes av en elev. Som i mitt eget eksempel tidligere, der jeg vet viste hva en

god idrettsmann var og ut fra dette kunne vurdere mine egne prestasjoner. Jeg var en relativt dårlig idrettsutøver, og tilsvarende vil mange barn og unge i dagens skole kunne vurdere sine prestasjoner som ikke tilfredsstillende.

Se meg som den jeg ønsker å være

Jeg tror at det store flertallet av barn som erkjenner at de ikke er særlig gode på skolen, heller ikke er særlig fornøyd med sin situasjon som elev. En dårlig elev er ikke en særlig ettertraktet måte å være menneske på. Nå begynner vi å nærme oss en forklaring på hvorfor jeg i innledningen hevdet at elever i norsk skole egentlig mener at den gode læreren «ser eleven slik hun eller han ønsker å være». En flink elev er en ettertraktet måte å være menneske på innenfor vårt samfunn. Og selv om eleven ikke er en god elev, ønsker man å være en god elev.

Denne dårlige eleven kan være ustrukturert, rotete, lite motivert for skolegang og kanskje til tider et uromoment i klassen. Det er imidlertid ikke denne personen som eleven ønsker å bli sett som – det er den flinke eleven man ønsker å være. Med andre ord, eleven ønsker ikke å bli sett som den man virkelig er, men som en potensiell god elev. Min påstand er derfor at elever som uttaler at læreren så dem som de egentlig var, virkelig sier at læreren så dem slik de ønsket å være som elever. Det var drømmen om å lykkes, drømmen om å være det samfunnet forteller dem at de skal være, som disse gode lærerne greide å få elevene til å tro på.

Pedagogisk teknologi

Jeg vil avslutte dette essayet med noen videre tanker om hva dette kan bety for pedagogisk praksis. Ut fra filosofien til Michel Foucault er sammenhengen mellom skolens organisasjon, lærerens profesjon og elevens rolle deler i det som Foucault beskriver som *selvets teknologi* (Foucault m.fl., 1988). Det vil si måter vi former oss selv på som mennesker innenfor et bestemt samfunns-system. Kort fortalt er selvets teknologi, systemer vi har utviklet som former vår identitet og kontroll over oss selv. Den gode eleven er et eksempel på et sluttprodukt av selvets teknologi. Den gode eleven følger skolens normer og regler fordi hun

eller han opplever det som rett og riktig å følge disse reglene. Det man blir fortalt og lært opp til, blir etter hvert en del av vår egen oppfatning av verden rundt oss.

Å se elever slik de egentlig er – eller rettere, å se elever slik de egentlig ønsker å bli sett – er med andre ord en teknologi eller strategi som skolen og læreren benytter for å få dem å yte mer og utvikle seg til gode elever. Strategien er effektiv fordi den gir skolen makt til å forme og endre elevens oppfattelse av seg selv.

Utfordringen ved denne formen for pedagogisk teknologi er at den tydeliggjør det asymmetriske maktforholdet som eksisterer mellom lærer og elev. Ut fra det perspektivet som Foucault presenterer, er det ikke mulig å gå fri av vår måte å skape oss selv som mennesker på. Det vi imidlertid har kontroll på, er hvilke rammer vi benytter oss av for å gi våre roller mening. Vi skaper den gode elev ut fra hvordan vi definerer den gode skole – og på samme måte tydeliggjør vi den dårlige eleven. Hva vi definerer som sentralt i skolen, er derfor ikke bare et spørsmål om politikk – målene vi setter, vil også utgjøre en viktig del av elevenes eksistensielle utfordringer.

LITTERATUR

- ANDERSEN, N.Å. (1999) Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne
- BIESTA, G.J.J. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik* 25(1), 54-66.
- DEWEY, J. (1929). *The sources of a science of education*. N.Y.: Horace Liveright
- DURKHEIM, E. (1972). The social bases of education. I: A. Giddens (red) *Emile Durkheim: Selected writings*. N.Y. University of Cambridge Press. (203-218)
- FOUCAULT, M., MARTIN, L.H., GUTMAN, H., HUTTON, P.H. (1988). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- FOUCAULT, M. (2006). *Tingenes orden*. Oslo: Spartacus
- HACKING, I. (2007). Kinds of People: Moving Targets. *Proceedings of the British Academy*. 151, 285-318.



Rune Hausstätter er professor i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Hans forskningsfokus er spesialpedagogisk teori med et særlig fokus på inkluderende opplæring. Hausstätter har blant annet redigert og gitt ut bøkene *Spesialpedagogikk og etikk* (2010), *Inkluderende spesialundervisning* (2012) og *Spesialpedagogikk fagidentitet og samfunnsnytte* (2016)

Arbeidslivsmestring

– to unge læreres valg i møte med utfordrende situasjoner

■ AV ANNE KRISTIN DAHL OG JANNE THORALVSDATTER SCHEIE

Nyutdannede lærere har store forventninger til læreryrket, samtidig som de vet at utfordringene i skolen er store og at det vil kreves mye av dem. Et par ferske lærere blir fulgt for å se hvordan deres forventninger til yrket som studenter stemmer med erfaringene de har etter sitt første halvår i skolen.

Anna forteller:

Det var en veldig vanskelig situasjon med en elev som bare sto og ikke ville sitte, så sa jeg «sett deg ned» og hun sa «hvorfor det?», var veldig i opposisjon til alt, ikke sant, til alle reglene, hun skulle vel finne sin plass i klassen og teste ut læreren, og kanskje skjule at hun ikke kunne jobbe med det vi dreiv med. Så da måtte jeg ta henne ut av klassen og snakke med henne. Og først var jeg veldig vennlig og spurte hvordan det gikk – og det ble en veldig rar samtale, vi connecta ikke, eller hva man sier. Hun sa bare «det går bra, det går bra», og bare satt og smilte, jeg prøvde å si at man må sitte og sann der, med det hjalp ikke. Så det ble egentlig ikke noe ut av den samtalen.

Benjamin forteller:

Klart det har vært situasjoner der jeg har vært enormt stressa, som når ting hoper seg opp. Situasjoner blir verre fordi jeg ikke har forberedt meg godt nok. Det er slåsskamper og folk som skader seg. Men det er lettere å håndtere hvis jeg er opplagt. Klassen merker når jeg ikke har ting på plass (...) Det er en episode som pågår nå, en elev som begynte å gråte når han skulle holde en presentasjon og ville ikke.

Jeg ble kjempeirritert og fryktelig frustrert. Jeg vet ikke hvordan jeg skal snakke med elever om sånne ting som hvorfor osv., avdekke hvordan han virkelig føler inni seg og sånne ting.

Anna og Benjamin er begge nyutdannede lærere i full stilling i sitt første år i profesjonen. Anna underviser på ungdomstrinnet og Benjamin på mellomtrinnet, de er begge kontaktlærere for 28 elever. Anna har i tillegg spesialundervisning i to fag for en samlegruppe på 14 elever fem timer i uka, der hun bare har undervisningskompetanse i ett av disse fagene. Hun har ikke utdanning i spesialpedagogikk, og ikke erfaring som lærervikar. Benjamin underviser klassen sin i mange fag, også han i fag som han ikke har undervisningskompetanse i. Han har tidligere jobbet som vikar på skolen der han nå har jobb.

Anna har fått en veileder som hun deler med fire andre nye lærere. Veilederen har ikke Annas fag. Veiledningen er timeplanlagt, men Anna forteller at dette sjelden fungerer etter planen. Når de har veiledningsmøte, blir det mye 'hvordan har du det, osv.', ifølge Anna. Hun sier at hun ikke tar opp vanskelige situasjoner med veilederen, og heller ikke med ledelsen på skolen, for hun vil ikke bli oppfattet «som en som klager». Når hun har behov for å drøfte noe, går hun til kollegene på teamet sitt. Benjamin har fått oppnevnt en veileder som skal observere undervisninga hans. Han har fått vite

at han skal ha en times veiledning i måneden, hvis det er behov, men han har foreløpig ikke fått noe veiledning, selv om han har etterspurt dette. Han forteller at han foretrekker å snakke med teamkollegaene sine når det er noe han lurere på.

Undersøkelsen

I vår longitudinelle studie intervjuer vi åtte nyutdannede lærere i overgangen fra studier på campus til yrkesutøvelse i skolen. Det første intervjuet ble gjennomført få dager etter at de hadde fullført praktisk-pedagogisk utdanning, det andre intervjuet gjorde vi etter tre-fire måneder i læreryrket, og det siste vil bli gjennomført etter endt første skoleår. I denne artikkelen har vi valgt å gå nærmere inn på Anna og Benjamin fordi de representerer bredde med hensyn til skoleslag, fag, kjønn og alder i vårt datamateriale. Vi ser på hvilke særlig utfordrende situasjoner de nyutdannede opplever og hvilke strategier de benytter for å takle disse utfordringene, deretter drøfter vi betydningen av mestringsopplevelse for nyutdannede lærere.

Forventninger

I første fase av undersøkelsen spurte vi de nyutdannede hva de så mest fram til i arbeidet som lærere, og i hvilken grad de trodde de ville mestre lærerarbeidet de første månedene. Alle var tydelige på at de gledet seg mest til å bli kjent med elevene, til å bygge relasjoner til enkeltelever og til klassen, til «å ha hverdagen med dem, snakke med dem», «være en støtte for dem». Vi ba intervjupersonene plassere sin forventning om hvordan de ville mestre de første månedene i jobb som et tall på en skala fra 1 til 10, der 1 står for lav grad av mestring og 10 for høy grad av mestring. Hensikten med dette spørsmålet var å få innblikk i i hvilken grad intervjupersonene hadde tro på sine evner som lærere (Hatlevik, 2017; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Både Anna og Benjamin var optimistiske når det gjaldt hvordan de trodde de ville mestre lærerjobben de første månedene, og plasserte seg på henholdsvis 6,5 og 7 på skalaen.

Men hva vil det si å mestre noe som nyutdannet



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

lærer? Anne Berit Emstad har undersøkt hvordan nyutdannede «opplever og reflekterer over utfordrende situasjoner i skolen» (2016). Hun bygger på Albert Bandura (1977) og definerer mestringsforventning som læreres «tro på egen evne til å motivere og fremme læring for elevene» (2016, s. 236). Verbet å mestre forstår vi som å lykkes – altså at å mestre noe betyr å lykkes med noe. Vi velger derfor å bruke verbet å *takle* som et mer realitetsorientert begrep for å beskrive nyutdannedes mestringsopplevelser i møtet med utfordringer. Her støtter vi oss på definisjonen av 'to cope' som defineres som «efforts to master conditions of harm, threat, or when a routine or automatic response is not readily available» (Monat & Lazarus, 1977, s.32). Med denne forståelsen legger vi til grunn at det å takle en utfordring er å på et eller annet vis håndtere den.

Banduras kilder til mestring

Psykologen Albert Banduras sosialkognitive teori om «perceived self-efficacy» (1993) ligger til grunn for det norske begrepet mestringsforventning. Banduras teori er at forventning om mestring har stor betydning for opplevelse av mestring. Han formulerte det han kalte for de fire kildene til mestringsopplevelse (Bandura, 1994). Når temaet er læreres forventning om mestring («teacher-efficacy»), bruker vi på norsk begrepet læreres mestringsforventning (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Læreres mestringsforventning er læreres tro på egne evner til å gjennomføre god undervisning (Christophersen, Elstad, Turmo & Solhaug, 2015, s. 2). Læreres mestringsforventning utvikles i praksis, der forventning om mestring bygger på erfaring med å mestre ulike situasjoner og kontekster (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Erfaring med å mestre er slik en viktig kilde for mestringsopplevelser. En nyutdannet lærer som ikke opplever mestring, kan lett få følelsen av å mislykkes. Og følelsen av mislykkethet kan føre til at læreren i sitt neste møte med en utfordring justerer forventningene sine – det kan bli en lite konstruktiv sirkel. Det vil være en god hjelp å se kollegaer som modellerer hvordan en kan mestre en utfordrende situasjon. En annen kilde til mestring er å bli fortalt av andre at en har det som trengs for å gjennomføre god undervisning. Hvis en lærer slik får oppmuntringer og emosjonell støtte til å tro på at en vil lykkes, vil det være en viktig kilde til mestringsopplevelse (Emstad, 2017, s. 236).

Funn*Hvordan taklet Anna og Benjamin utfordringene?*

Inngangen til denne artikkelen er to sitater som beskriver situasjoner som de to nyutdannede lærerne har opplevd som svært utfordrende. I begge situasjonene handler det om relasjonen mellom læreren og en enkeltelev. For etter at de nyutdannede hadde vært noen måneder i skolen, fikk de spørsmål om hvilke situasjoner de opplevde som mest utfordrende. Da ga de uttrykk for at dette var når de strevde med å bygge relasjoner til enkeltelever, når de ikke nådde fram av ulike grunner. De fortalte at de syntes relasjonsbygging var krevende, at det tok mye tid, og at enkeltelever skapte situasjoner som satte dem på prøve i

klasserommet. Banduras kilder til mestringsopplevelser (1994) vil ligge til grunn for vår analyse og drøfting av hvordan Anna og Benjamin taklet de utfordrende situasjonene.

Anna

I juni gledet Anna seg til «hverdagen sammen med elevene». Hun sa hun ønsket å være en «nær lærer som ikke kjeffer». Nå, etter tre måneder, forteller Anna at hun strever med å få kontakt med alle elevene, «det er ganske delt, noen er veldig stille, og oppmerksomheten går til de som må roes ned». Hun forteller videre at det er så mye hun ikke får med seg, «hvem som er utafør og sånne sosiale greier». «Jeg er fortsatt omsorgspersonen», sier hun, «men har nok vært strengere og tydeligere i det siste» – episoden med jenta som ikke ville sette seg, har utfordret henne på flere måter. Først prøvde hun å snakke med jenta, men opplevde ikke å komme noen vei. Anna ble fortvila og mista nattesøvn, hun var veldig usikker på hva hun skulle gjøre. Hun innså at det måtte handling til, for «jeg kan ikke være den usikre jenta med skjelvestemmen». Hun reflekterte seg fram til at hun måtte «prøve å bli en litt annen, en litt tøffere person». For henne betydde det å foreta et rolleskifte (Veenman, 1984, S. 144).

I den neste samtalen Anna hadde med eleven, var hun derfor «streng i stemmen» og tydeligere i ordvalget, hun hadde øvd på at hun skulle si til eleven at «det var helt uaktuelt» med slik oppførsel – «og da connecta vi som bare det» smiler Anna «og nå etterpå er hun (eleven) veldig opptatt av å vise meg at hun kan oppføre seg». På spørsmål om hva hun vil gjøre annerledes framover, svarer hun at hun vil «legge vekk katastrofetankene og tenke støttetanker i stedet. Tenke at det kommer til å gå bra, det er ingen krise, det er ingen som dør».

Da Anna møtte motstand og ble utfordret på sin lederrolle, ble hun først oppradd fordi hun ikke hadde verktøy til å takle situasjonen. Hun fikk ikke veiledning i denne utfordrende situasjonen, og hun oppsøkte ikke noen for å drøfte utfordringene med. Det var altså ingen som fortalte henne noe som ga henne støtte i å foreta valg. Hun var sårbar fordi hun var alene om opplevelsen og ikke fikk hjelp til å håndtere sin frustrasjon. Men da hun

bestemte seg for å prøve igjen med en ny strategi, lyktes hun med å oppnå kontakt med eleven. Anna fant de ressursene hun trengte i seg selv, og er slik et godt eksempel på hvordan mestringsforventning kan føre til mestringsopplevelse. Men hvor hentet hun denne mestringsforventningen fra? Anna var tydelig på at «hun gikk ut av seg selv» og henta fram noe som egentlig ikke var henne. Fra å ha vært veldig elevsentrert mobiliserte hun en mer autoritativ stil (Veenman, 1984, s. 144), og selv om hun ikke kunne bygge på tidligere erfaringer (Bandura, 1994), kjente hun at hun kunne klare å innta en ny rolle overfor eleven. Hun fortalte at hun så for seg kollegaer, og kopierte andre lærere hun har sett være tydelige – «da så hun (eleven, vår anm.) meg veldig i øya, og det ble en stor forbedring etterpå. Nå er hun (eleven, vår anm.) veldig opptatt av å vise meg at hun kan oppføre seg bra, så det ble en solskinnshistorie», ler Anna. Hun fant altså en måte å takle situasjonen på, og har nå en erfaring av mestring som hun kan bygge på.

Benjamin

Benjamin hadde erfaring som lærervikar før han tok lærerutdanning og sa at han var veldig motivert for yrket fordi «jeg har hatt så mange dårlige lærere og vet at jeg kan gjøre mye bedre enn det». Han beskrev seg selv som «en veldig trygg og empatisk klasseleder». I juni gledet også han seg til møtet med elevene. Han var opptatt av «det relasjonelle, jeg vil være en støtte for dem og en rollemodell». Han sa videre at «empati er vel min sterke side, og jeg er veldig opptatt av at de skal ha de bra med seg selv, medelevene og hjemme og sånn».

Etter noen måneder i jobben forteller Benjamin at han synes det var mye vanskeligere å bygge relasjoner til elevene nå enn det var under praksisperioden. Han har nettopp gjennomført utviklingssamtaler med elevene sine, men «blir så skuffa når jeg ikke får fulgt opp alle». Han synes han har svært mye å gjøre, og «blir enormt stressa» av arbeidsmengden. Han opplever at han kommer opp i vanskelige situasjoner «som blir verre fordi jeg er dårlig forberedt». Benjamin forteller at han føler seg oppgitt, han synes han har gjort alt han kan. Den eneste løsningen han ser, er at han må bli bedre på å lage planer. Han forklarer

altså vanskene han opplever som et resultat av sin egen mangel på orden og organisering, han foretar en subjektivering, noe Veenman peker på som typisk for nyutdannede lærere (1984, s. 144).

Eleven som ikke ville holde presentasjonen, utfordrer ham veldig. Han søker ikke råd, men velger å gi gutten en ny mulighet til å holde presentasjonen noen dager etterpå, i et annet rom uten medelever. Men eleven vil fortsatt ikke. Benjamin forteller at han ble sint, og legger til at det ikke var første gang denne eleven skapte utfordringer for ham «det har vært episoder med medelever, og han (eleven, vår anm.) har visst følt seg utafør og sånne ting». Hvis Benjamin i denne situasjonen hadde fått støtte og oppmuntring til å tro på at han kunne lykkes med å få eleven til å gjennomføre presentasjonen, ville han fått en mulighet til å oppleve mestring og vekst i sin lærerrolle. Slik realiteten var, ble han utsatt for emosjonell belastning ved å ikke få hjelp til å håndtere de følelsene denne opplevelsen skapte i ham (Mykletun, 2002).

Diskusjon

I første intervjurunde hadde alle store forventninger til elevmøtet. Når vi treffer intervjupersonene igjen etter noen måneder, er det tydelig at det er nettopp denne forventningen de er blitt mest utfordret på i skolehverdagen. De opplever at arbeidsmengden er svært stor, og de er slitne. Dette gjør at de utfordres ekstra i situasjoner som kan være avgjørende for relasjonen til enkeltelever og til klassen. Anna klarer å holde fast ved å være en elevnær omsorgsperson selv om hun innimellom må gå ut av denne rollen og sier hun er komfortabel med å foreta dette rolleskiftet når det er behov. Benjamin forlater sin intensjon om å være en trygg og empatisk rollemodell, og velger en strategi som heller skaper avstand til eleven. Han konkluderer med at det han trenger, er tydeligere strukturer og planer (Mutton, Hagger, Burn, 2011; Veenman, 1984).

Det hersker uenighet blant forskere om hva som kan være viktigst å utvikle i den første tiden i læreryrket. Kagen (1992) hevder at lærere må ha etablert kontroll og rutiner i klasserommet før det faglige og relasjonelle kan utvikles. Dette støttes av Leinhardt & Greeno (1986), som mener at rutinemessige aktiviteter kan bidra til å redusere

den kognitive overbelastningen for nyutdannede lærere. Men Grossman (1992) imøtegår dette og hevder at klasseledelse ikke er noe nøytralt, objektivt, fordi det er uløselig bundet til kontekst, relasjoner og elevenes læreforutsetninger.

Vår oppfatning er at både Annas og Benjamins historier med tydelighet vitner om at lærerarbeid også er et emosjonsarbeid. Begge opplever *emosjonell dissonans* ved at det oppstår uoverensstemmelse mellom indre emosjoner og den profesjonelle lærerrollen de skal utøve (Bjørkelo, Sunde, Fjeld & Lønningen, 2013, s.2). Forskjellen mellom dem er at Anna utfører et emosjonelt arbeid ved å bearbeide følelsene sine, mens Benjamin ikke får tak i sine egne emosjoner. Med Banduras teori om kilder til mestring som bakteppe, ser vi at Anna fant kilden i seg selv. «Det ble en solskinnshistorie», som hun sier, erfaringen ble en mestringsopplevelse, en bekreftelse på at hun har ressurser til både å takle og å mestre utfordringer.

Hva slags opplevelse av å takle utfordringer sitter så Benjamin igjen med? Det er tydelig at han opplever situasjonen med enkelteleven som svært stressende. Dette kommer på toppen av en allerede presset arbeidssituasjon. Benjamins strategi om å prøve å overtale eleven til å presentere fører ikke fram. Han klarer ikke å finne andre måter for kommunikasjon med eleven, og konflikten forblir uløst. Benjamin foretar ikke noe rolleskifte slik Anna gjør. Han har heller ikke tilgang til kolleger som kan være forbilder eller en veileder han kan dra nytte av. Han blir derfor stående alene i sin hjelpeløshet med uforløste emosjoner. Det er slik grunn til å frykte at hans manglende mestringsopplevelse kan få negativ effekt for hans videre rolleutøvelse i klasserommet (Mykletun, 1985).

Skaalvik og Skaalvik presenterer i sin forskning om trivsel og stress blant lærere at «tidspress, disiplinproblemer og lav elevmotivasjon» er de «enkeltfaktorer som i sterkeste grad forklarer» stress og utmattelse blant erfarne lærere (Bedre Skole 2-2017, s.78). De nyutdannede lærerne Anna og Benjamin forteller at de føler seg stresset av arbeidsbyrden i tillegg til at de opplever store utfordringer i relasjoner til enkeltelever. Det er interessant – men ikke overraskende – at det er samsvar mellom enkeltfaktorer som stresser erfarne lærere og enkeltfaktorer som stresser

nyutdannede lærere. På bakgrunn av den kunnskap vi har om kompleksiteten i klasserom, utfordringer for nyutdannede lærere og frafall i yrket, både i Norge og internasjonalt, er det grunn til å hevde at det kan være en sammenheng mellom manglende mestringsopplevelser og stressreaksjoner hos nyutdannede lærere (Caspersen & Raaen; Christoffersen, Elstad, Turmo & Solhaug; Hatlevik, 2017; Engvik, 2009; Leinhardt & Greeno, 1986; Rambøll, 2016; Stokking, Leenders, De Jong & Van Tartwijk, 2003; Tschannen-Moran & Chen, 2014; Veenman, 1984).

Anna og Benjamin er så å si helt alene i situasjonene, i opplevelsene, i egen emosjonalitet, i ønskene og forsøkene på å takle og mestre både arbeidsmengden, tidspresset og vanskelige elevmøter. De strever med sin egen arbeidslivsmestring og befinner seg i en sårbar og utsatt posisjon. Vi har imidlertid mye kunnskap om hva slags oppfølging som har utviklende betydning for nyutdannede (Hatlevik, 2017; Engvik, 2009; Rambøll, 2016; Smith & Ulvik, 2010). Slik oppfølging handler blant annet om å utstyre dem med verktøy for mestringsopplevelser og metoder for å utvikle en emosjonelt beredskap som de kan mobilisere når de opplever motgang.

Praktisk-pedagogisk utdanning legger et grunnlag for videre kvalifisering i yrket, og lærerutdanningen har derfor et potensial når det gjelder å skape kontekster på campus og i lærerpraksis der lærerstudenter får mulighet til å utvikle sin emosjonelle kompetanse. I den nye overordnede del av læreplanverket for skolen heter det i avsnittet om folkehelse og livsmestring at livsmestring «dreier seg om å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» og at temaet «skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når det er nedfelt i styringsdokumenter at lærere skal undervise om livsmestring for elevene, må lærerstudenter kunne forvente at dette også er et tema i deres profesjonsutdanning.

Konklusjon

I denne artikkelen viser vi til nyutdannede læreres store forventninger til læreryrket, og da særlig til

LITTERATUR

BANDURA, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

BANDURA, A. (1994). Self-efficacy. I: V.S. Ramachandran (red.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, NY: W.H. Freeman.

BJØRKELO, B., SUNDE, E., FJELD, G. & LØNNINGEN, K. (2013). Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid. En av veiene til bevisstgjøring i lærerutdanningen, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1.

CASPERSEN, J. & RAAEN, F.D. (2014). Novice teachers and how they cope, *Teachers and Teaching*, 20:2, 189-211. DOI: 10.1080/13540602.2013.848570

CHRISTOPHERSEN, K., ELSTAD, E., TURMO, A. & SOLHAUG, T. (2016). Teacher Education Programmes and Their Contribution to Student Teacher Efficacy in Classroom Management and Pupil Engagement, *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 60, ISS. 2.

EMSTAD, A.B. (2016). Nyutdannede læreres opplevelse av utfordrende situasjoner i skolen. I: A-L, Østern og G. Engvik (red.) *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv*, Fagbokforlaget.

ENGVIK, G. (2009). «Hvordan skal jeg [...] utvikle meg selv?» En studie av nyutdannede lærere i deres første yrkesår, *Tidsskriftet FoU i praksis*, 3(1), 7-19.

GROSSMAN, P.L. (1992). Why models matter: an alternate view on professional growth in teaching, *Review of Educational Research*, 62, 171-179.

HATLEVIK, I.K.R. (2017). The impact of prospective teachers' perceived competence on subsequent perceptions as school-teachers. *Teachers and Teaching*. DOI: 10.1080/13540602.2017.1322056

KUNNSKAPSEPARTEMENTET (2017) Ny overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen. <<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnsoppleringen.pdf>>

KAGAN, D. (1992): Professional growth among preservice and beginning teachers, *Review of Educational Research*, 62, 129-169.

LEINHARDT, G. & GREENO, J.G. (1986). The Cognitive Skill of Teaching. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 78. No. 2, 75-95.

MUTTON, T., HAGGER, H., BURN, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17:4, 399-416.

MYKLETUN, R. (1985). Work Stress and Satisfaction of Comprehensive School Teachers: An Interview Study, *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 29, ISS. 2.

MYKLETUN, R. (2002). Utbrenthet i læreryrket. I: A. Roness & S.B. Mathisen (red.). *Utbrent. Krevende jobber – gode liv?*, Bergen, Fagbokforlaget.

RAMBØLL (2016). Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen. (Udir.) <<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>>

SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>

SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2017). Trivsel og stress blant lærere. *Bedre Skole nr. 2*. <<https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2017/bedre-skole-2-2017.pdf>>

SMITH, K. OG ULVIK, M. (2010). Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver. Universitetsforlaget.

STOKING, K., LEENDERS, F., DE JONG, J. & VAN TARTWIJK, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession European, *Journal of Teacher Education*, Vol. 26, No. 3, October.

TSCHANNEN-MORAN, M. & CHEN, J.A. (2014). Focusing Attention on Beliefs about Capability and Knowledge in Teacher's Professional Development. I: L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche, K.L. Bauserman (red.) *Handbook of Professional Development in Education: Successful Models and Practices*, Prek-12, Publisher: Guilford Press, 246-264.

TSCHANNEN-MORAN, M. & WOOLFOLK HOY, A. (2001.) Teacher Efficacy. Capturing an Elusive Construct, *Teaching and Teacher Education*, 17, 784-805.

VEENMAN, S.A.M. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.

elevmøtene. Samtidig er det nettopp elevmøtene som innebærer de største utfordringene og som setter både elevsyn og egen lærerrolle på spill. Vi tar utgangspunkt i Albert Banduras teorier om den psykologiske betydningen av mestringsopplevelser og peker på at det kan være en risiko for at nyutdannede lærere ikke får gode nok forutsetninger og oppfølging til å oppleve mestring tidlig i yrkesutøvelsen. Dette vil kunne få konsekvenser for deres videre profesjonelle utvikling i yrkesutøvelsen og betydning for om de blir i yrket. Vi mener at både lærerutdanning og praksisfelleskapet i skolen representerer et betydelig potensial til å styrke nyutdannede læreres emosjonelle beredskap og dermed deres robusthet i utfordrende elevrelasjoner.



Anne Kristin Dahl er universitetslektor ved ILS, Universitetet i Oslo. Hun underviser på Veilederutdanningen ved UiO og er faglig ansvarlig. Hun underviser også på Lektorutdanningen og PPU. Hun er særlig opptatt av veiledning av praksisstudenter og av nyutdannede lærere, og er aktiv i *Nettverk for veiledning av nyutdannede lærere* (Udir.). Hun har arbeidet med Ungdomstrinn i utvikling og har undervist i norskdidaktikk og geografididaktikk. Hun har lang undervisningserfaring fra videregående skole, og har holdt en rekke kurs i vurdering, kollegaveiledning, Lesson Study og i FoU i skolen.



Janne Thoralsdatter Scheie er universitetslektor i mediefagdidaktikk ved ILS, Universitetet i Oslo. Hun har master i skoleledelse og underviser på Lektorutdanningen og på PPU. Hun har erfaring som lærer på ungdomstrinn og i videregående skole. Hennes faglige interesser er flerkulturell skole, ledelse og skoleutvikling, og veiledning av nyutdannede lærere. Hun arbeider også med utvikling av digitale vurderingsformer og digitalisering av eksamen ved ILS.

Stress i skolen

– en systematisk kunnskapsoversikt

■ AV SØLVI LILLEJORD

Det kan ikke dokumenteres at elevers opplevelse av skolepress har økt vesentlig de siste 20 årene. Skolen bør likevel bidra aktivt ved å hjelpe elever til å mestre stress og balansere krav og forventninger. Dette gjelder særlig den elevgruppen som rapporterer både stress og psykiske helseproblemer.

For å kunne svare på spørsmålet: *Hva kan forårsake stress i skolen?* har Kunnskapssenter for utdanning analysert 33 studier fra 28 land i en systematisk kunnskapsoversikt (Lillejord m fl. 2017). Arbeidet ble gjennomført fordi undersøkelser har rapportert om økning i psykiske helseproblemer blant barn og unge, og i flere rapporter og medieoppslag har det blitt antatt at stress som elevene opplever i skolen, kan være en mulig medvirkende årsak.

Bakgrunn for undersøkelsen

Flere kilder rapporterer om økende uro for barn og unges psykiske helse. Den internasjonale HBSC-undersøkelsen¹, som har vært gjennomført hvert fjerde år siden 1980, har funnet en økning i rapportert opplevd *skolepress* siden 1990-tallet. Også Skaalvik og Federici (2015) finner at mange elever opplever et stort prestasjonspress i skolen,

og at elever som rapporterer om størst press, også rapporterer om mer nedstemthet, sterkere utmattelse og lavere egenverd enn andre elever. De konkluderer med at det er en klar sammenheng mellom prestasjonspress og mental helse, og argumenterer for at det bør skilles mellom en *prestasjonsorientert* skole som forstår fremgang relativt, hvor elevene ser det som viktig å være blant de beste, og en *læringsorientert* skole som er opptatt av forståelse og mening og tillater at elevene gjør feil. Sletten og Bakken (2016) spør om skolestress kan være en ny faktor bak den registrerte økningen i psykiske vansker. Også Eriksen mfl. (2017) tilskriver skolen mange av de unges psykiske helseplager (depresjon, angst, engstelse), både i form av et vedvarende prestasjonspress i hverdagen og et mer langsiktig press for å få en god utdanning og en god karriere. I en kronikk publisert i portalen *utdanningsforskning.no* påpeker Uthus



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

(2017) at det er en økning i psykiske helseplager blant barn og unge. Hun mener at viljen til å se problemet i lys av prestasjonspresset i skolen synes fraværende og at skolen må betegnes som en ny helserisiko.

På denne bakgrunnen ble det viktig å identifisere studier som spesifikt har undersøkt stress hos barn og unge og forhold i skolen, som skolearbeid, undervisning, lekser, overganger mellom skoleslag, relasjoner mellom elever og lærere, læringsmiljø osv. Systematiske søk i 7 databaser identifiserte 2 541 treff med potensiell relevans for forskningsspørsmålet. Disse ble vurdert etter forhåndsbestemte kriterier for relevans og kvalitet, og 33 artikler inkludert i kunnskapsoversikten. Ettersom majoriteten av studiene har brukt spørreskjema, er data selvrapporterte.

Hva er stress?

Det er en utbredt oppfatning at stress er et moderne fenomen og at bestemte trekk ved dagens samfunn stresser mennesker i alle aldre og samfunnslag. Interessen for fenomenet stress begynte imidlertid tidlig på 1900-tallet, da forskere gjennomførte dyreforsøk for å finne ut hvordan dyr reagerer og tilpasser seg når de blir skremt eller utsatt for smerte. Stress er vanskelig å definere, fordi det både er noe vi kan bli påført utenfra – og samtidig noe vi kan skape selv. Vi kan altså bli stresset av å nesten bli påkjørt, men også om vi frykter å bli påkjørt. På samme måte kan vi bli stresset av forventninger andre mennesker formidler i ord og handling, men også ved å internalisere forventninger andre (for eksempel foreldre, venner, lærere, ledere) har til oss og dermed utvikle høye krav og forventninger til oss selv. Dermed kan det være vanskelig å identifisere hva som er kilden til opplevd stress.

Moderne teorier om stress legger til grunn at stress oppstår når en person opplever manglende samsvar mellom krav og forventninger i bestemte situasjoner og de fysiske, psykologiske og sosiale ressursene personen kan mobilisere for å innfri disse forventningene. Stress kan altså være helt normale og nødvendige reaksjoner på at vi opplever *ubalanse* og prøver å gjenopprette balansen. Det kan være noe som skremmer eller utfordrer oss, eller som gir en følelse av ubehag. Slik sett kan stress være en nødvendig overlevelses- eller beskyttelsesstrategi. Det er ganske normalt å føle seg stresset når vi møter utfordringer. Hvis situasjonen krever rask reaksjon, kan det være snakk om en kortvarig og forbigående stressopplevelse. Så snart situasjonen oppleves å være under kontroll, avtar følelsen av stress. I et slikt perspektiv er stress en hverdagsopplevelse, noe vi møter daglig. Litt stress kan altså være nødvendig fordi det gjør at vi skjerper oss. Dette omtaler forskningen som positivt stress.

Stress og prestasjoner

De fleste har opplevd at det er en fordel å være litt skjerpet når man står overfor en oppgave som skal løses. Derfor er det vanskelig å se for seg en stressfri skole, en stressfri studiesituasjon, et stressfritt arbeidsliv – eller et stressfritt familieliv, for den saks skyld.

Det er ingen tvil om at langvarig stress kan ha svært alvorlige helsekonsekvenser, og det er vanlig å høre stress omtalt som noe negativt. Enkelte elever sier at de mangler beredskap mot daglig stress, særlig når det gjelder konflikter med jevnaldrende, og noen oppgir at de ikke går til lærerne med problemene sine. Også elever som har høye forventninger til seg selv, lav selvfølelse og en generell følelse av ikke å strekke til, rapporterer om at de føler seg stresset. Forskerne understreker derfor at skolen må ta helseklager fra elevene på alvor og at lærere og skoleledere trenger inngående kunnskap om stress – for det er jo nettopp prestere elevene skal i skolen. Noen ganger skal de til og med prestere mer enn ellers, for eksempel til prøver og eksamen. Skolens oppgave blir å hjelpe elevene til å ha best mulig

oversikt over hvilke forventninger de vil bli møtt med, at lærerne forklarer hva de skal prestere for at det skal være godt nok og at elevene kjenner seg selv, sitt kunnskapsnivå og sin kompetanse så godt at de opplever å ha de ressursene som trengs og nødvendig mestringskompetanse.

Studiene viser hvor viktig det er at elevene har nødvendige ressurser og strategier for å kunne håndtere egne og andres forventninger og den opplevelsen av stress som disse forventningene kan skape. I tillegg indikerer studiene at det å ha strategier for å håndtere stress skaper forutsetninger for å ivareta de positive sidene ved stress, samtidig som de beskytter individet mot de negative. For unge er det særlig viktig å oppleve støttende relasjoner. Skolen kan unngå at det utvikler seg en «stresskultur» ved å sørge for en variert skoledag med god undervisning, ta elevene på alvor og sikre at de blir hørt og hjelpe de elevene som trenger det med å mestre stress.

Ikke alle elever har problemer med stress, og derfor trenger heller ikke alle elever kurs i stressmestring. Skolen må imidlertid være oppmerksom på den gruppen av elever som både sier at de ofte er stresset og som samtidig rapporterer om fysiske helseplager som hodepine, søvnmangel, uro og magesmerter. Dette er elever som kan trenge hjelp til å sortere og prioritere, takle belastningen ved skolearbeidet og kanskje ha nytte av å lære mestringsstrategier.

Optimale læringsøyeblikk

Samtidig som forskere skiller mellom positivt og negativt stress, påpeker de at ikke bare det å oppleve vedvarende stress er problematisk; også vedvarende kjedsomhet kan være negativt. Forskere som har undersøkt betydningen av engasjement og optimal læring eller utbrenthet i skolen, påpeker at høye skolekrav kan gjøre elevene engasjerte i skolearbeidet eller føre til utbrenthet og depresjon, og at kvaliteten på lærernes undervisning og elevenes læringsmiljø har mye å si for utfallet. Salmela-Aro m.fl. (2016) og Salmela-Aro (2017) uttrykker bekymring for at et økende antall finske elever (12-åringer) distanserer seg fra skolen, sier at de opplever det som skjer på skolen som

lite interessant og meningsløst og inntar en kynisk holdning til skolen. Det pedagogiske målet må derfor være at elevene skal være glade, aktive og engasjerte i timene, og det er et lederansvar å passe på at elevenes læringsmiljø er både sosialt og faglig produktivt.

Ved å samle inn mer enn 7000 umiddelbare responser på mobiltelefon fra 344 elever i løpet av en uke har Schneider m fl. (2016) undersøkt *når* elever i USA og Finland opplever optimale læringsøyeblikk i naturfagundervisningen. Tanken om at det finnes optimale læringsøyeblikk, er inspirert av ideen om *flow* eller «flyt», en tilstand preget av så stort engasjement i en oppgave at man glemmer både tid og sted. Normalt bruker forskere spørreskjema til å måle engasjement, men i denne studien ble elevenes engasjement målt digitalt i det øyeblikket de opplevde det. Engasjement defineres som involvering i en læringsoppgave som kjennetegnes av høyere enn vanlig individuell interesse, ferdigheter og utfordring. Forskerne finner at elever sjelden opplever optimale læringsøyeblikk, noe som ikke skyldes at de får for få oppgaver, men at oppgavene ikke er engasjerende nok. Det handler altså mer om kvaliteten på det pedagogiske opplegget enn om arbeidsmengde. Et interessant faginnhold alene gir ikke elevene optimale læringsøyeblikk – i tillegg må lærerne strukturere læringsaktivitetene slik at elevene får hjelp til å prestere ut over sitt eksisterende ferdighetsnivå. Studien konkluderer med at når elevene er utfordret, har de nødvendige ferdighetene og er interessert, er det sannsynlig at de opplever mestring og føler seg trygge og glade mens de arbeider med faget. Når dette sjelden skjer, spør forskerne om for få lærere har fått trening i å vite hvordan de skal balansere interesse, ferdigheter og utfordringer.

Stress og skolearbeid

Flere av studiene har sett på to hovedgrupper av mulige stressorer: sosiale relasjoner og skolearbeid. Her finner forskerne at når barn og unge opplever vanskelige eller konfliktfylte sosiale relasjoner, vil de ofte reagere med stress. For denne aldersgruppen er det viktig å ha tid til venner, og

derfor kan lekser oppleves som noe som «stjeler» tid de heller skulle ha brukt på venner og sosiale fritidsaktiviteter. Rammene rundt leksearbeidet, om de gjør lekser sammen med klassekamerater og om leksene oppleves som læringsfremmende, har derfor betydning. Overganger mellom skoleslag er kritiske perioder for barn og unge, og studier finner at noen elever blir stresset når de må etablere nye sosiale relasjoner og forholde seg til nye regler. Studier som har undersøkt skolekrav, stress og psykisk helse, finner at både psykosomatiske og emosjonelt betingede bekymringer i høy grad er relatert til stress, og at jenter ved avsluttet grunnskole rapporterer om et atskillig høyere nivå av psykiske helseproblemer enn gutter. Kjønnforskjellene ser ut til å handle om jenters holdninger til egne prestasjoner, opplevd forventningspress og ubalanse mellom innsats og belønning. Stress som skyldes skolekrav, kan også virke inn på elevens prestasjoner og søvnkvalitet.

Stress og jenter

Studiene viser at det er flest jenter som rapporterer om stress og som samtidig sier at de opplever psykiske og fysiske helseproblemer som hodepine, magesmerter, uro, engstelse og søvnproblemer. Mens jentene både stiller høye krav til seg selv og har en tendens til å internalisere andres forventninger, ser guttene ut til å takle stress bedre og får i mindre grad fysiske utslag i stressende perioder. Så mange som 20 av de 33 inkluderte studiene i den systematiske kunnskapsoversikten finner kjønnsforskjeller i opplevelsen av stress. De fleste viser at jenter generelt opplever stress oftere og i større grad enn det gutter gjør. I tillegg rapporterer jenter om flere fysiske og psykiske helseplager enn gutter og høyere nivå av skole-relatert utbrenthet. Det ser ut som om jenter er mer avhengige enn gutter av å ha gode sosiale relasjoner i og utenfor skolen. Samtidig kan det virke som om jenter stresser hverandre. Et interessant funn, som imidlertid ikke er entydig, er at gutter og jenter takler stress ulikt. Det er indikasjoner på at gutter i større grad responderer på stress gjennom utadrettet atferd eller inntar en kynisk holdning til skolen, mens jenter får innadventede

symptomer som depresjon, utmattelse og en følelse av utilstrekkelighet. Både for gutter og jenter fungerer støttende relasjoner som en buffer mot stress, men det kan se ut som om jenter er mer avhengige av støttende relasjoner enn gutter er.

Stress som opplevd ubalanse

Ved å trekke ut spenninger som er identifisert i studiene, avdekkes et mønster som viser at stress i skolen kan tilskrives opplevd ubalanse mellom krav og forventninger. Det handler både om forventninger elevene har til seg selv og forventninger de føler kommer fra skolen, lærerne, foreldrene, og samfunnet hvor de senere skal få en jobb og lykkes. Basert på analysen av de inkluderte studiene er det vanskelig å si hvor mye av stressen de unge rapporterer om som skyldes *skolen*, og hva som må tilskrives mer generelle utviklingstrekk i samfunnet. Kort oppsummert handler de identifiserte spenningene om at elevene rapporterer om stress når:

- de har høye forventninger til egne prestasjoner, men presterer dårligere enn de forventer
- skolen har høyere forventninger til hva de skal prestere enn det de føler at de maktet
- de forventer støttende og oppmuntrende lærere og opplever å møte slitne, lite motiverte eller overarbeidede lærere
- de forventer gode relasjoner til klassekameratene og i stedet opplever konflikter og krangel
- de forventer støtte hjemmefra og opplever liten forståelse fra foreldrene
- de forventer tid til sosiale aktiviteter og i stedet må bruke tiden på skolearbeid og lekser

Hvordan hjelpe elever med å mestre stress? Etter å ha analysert de 33 artiklene som er inkludert i den systematiske kunnskapsoversikten er det vanskelig å konkludere entydig med at skolen er det største eller eneste problemet for barn og unge som opplever stress. Bildet er mer sammensatt. Stress ser ut til å øke gjennom ungdomsårene, men samtidig er det indikasjoner i forskningen på at elevenes opplevelse av skolepress har vært

stabil siden 1990-tallet (med unntak av en midlertidig økning målt i 2002 og 2006). Dessuten viser longitudinelle undersøkelser at unge generelt takler stress knyttet til utdanning og fremtidsutsikter. Samtidig peker barn og unge selv ofte på skolen som årsaken til stressen de opplever, og det kan være grunn til å se på hva skolen kan gjøre for å hjelpe dem til å mestre stress og balansere krav og forventninger.

Studiene fremhever fire områder som viktige for skolens innsats:

1. Undervisningen, som er skolens kjerneaktivitet, kan motvirke stress. Skolen må ta ansvar for å sikre elevene en engasjerende undervisning hvor elevene føler seg utfordret, aktive, glade og kompetente.
2. Et sosialt godt læringsmiljø kan motvirke stress. På samme måte som det er et lederansvar å sørge for at lærerne har et godt arbeidsmiljø, er det et lederansvar å sørge for at elevene har et godt læringsmiljø hvor de føler seg trygge, opplever støttende relasjoner og får arbeide utforskende.
3. Skolen må sørge for at elevene får en jevn arbeidsbelastning og vise elevene hvordan de skal sortere og prioritere arbeidsoppgaver.
4. Skolen må ha en bevisst holdning til hvordan prestasjonsforventninger kommuniseres og slik bidra til å unngå at det utvikles en stresskultur.

Ettersom det er godt dokumentert at langvarig negativt stress kan ha svært alvorlige helsekonsekvenser, er det viktig at lærere og skoleledere har oppmerksomhet om den gruppen elever som *både* rapporterer om mye stress og mange psykiske helseproblemer som gir seg utslag i for eksempel hodepine, søvnproblemer, uro og magesmerter.

NOTE

- 1 Health Behaviour in School-Aged Children hadde 45 deltakerland i 2017.

LITTERATUR

ERIKSEN, I.M., SLETTEN, M.AA., BAKKEN, A. & VON SOEST (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. NOVA Rapport nr. 6/17

LILLEJORD, S., BØRTE, K., RUUD E. & MORGAN, K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. <www.kunnskapssenter.no>

SALMELA-ARO, K., MUOTKA, J., ALHO, K., HAKKA-RAINEN, K., & LONKA, K. (2016). School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 704-718.

SALMELA-ARO, K. (2017). Dark and bright sides of thriving-school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337-349.

SCHNEIDER, B., KRAJCIK, J., LAVONEN, J., SALMELA-ARO, K., BRODA, M., SPICER, J., BRUNER, J., MOELLER, J., LINNANSAARI, J., JUUTI, K., & VILJARANTA, J. (2016). Investigating Optimal Learning Moments in US and Finnish Science Classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(3), 400-421.

SKAALVIK, E. OG FEDERICI, R.A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre Skole* nr. 3/2015.

SLETTEN, M. AA. & BAKKEN, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer*. NOVA-notat 4/2016

UTHUS, M. (2017). Bekymret over presset i skolen. *Adressa.no* 30. mars 2017



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



6 tips for enklere vikarhåndtering

1: Gi alle ansatte oversikt over når de skal jobbe

Adgang til sin arbeidsplan på web gir oversikt over når de skal jobbe og de kan se og melde interesse for ubesatte vikartimer.

2: Gi administrasjonen full oversikt

Forenklet hverdag med tilgang til arbeidsplaner, ubesatte timer, vikarer, ansattes egenmeldinger, søknader om avspasering og permisjon. Oversikt over lærernes underdekning.

3: La vikarene «shoppe» timer selv

Registrere ønsker om å ta en vikartime. Enkelt tilgang til beskjeder og instruksjon som trengs til timen.

4: Unngå dobbeltregistreringer

Sørg for en god arbeidsflyt der du registrer data kun en gang frem til timene overføres elektronisk til ditt lønssystem.

5: Velg skybaserte løsninger

Med skybaserte løsninger har de full oversikt og kontroll, via web på både PC, nettbrett eller mobil.

6: Samarbeid med andre skoler

Med felles løsning for alle skolene i kommunen, kan du enklere samarbeide om vikarer.

minTimeplan er et komplett verktøy for timeplanlegging og vikarhåndtering. Jeg demonstrerer for deg!
geir.knutsen@triangel.no | mob: +47 922 23 333

minTimeplan.no



Våre skyløsninger har over 110 000 brukere og er ledende innen tids- og ressursstyring for kommuner i Norge



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Etikk som organiserende prinsipp

■ AV ALEXANDER MEYER

I debatten om tillit og skjønn versus målstyring og instruks møtes gjerne to ulike virkelighetsoppfatninger. Grunnlaget for ulikheten kan være aktørenes ulike forhold til statistikk. Lærernes bidrag til å løse denne konflikten bør i større grad være å ta eierskap til sin egen etikk.

Skolens prosjekt er paradoksalt. Elevene skal finne sin egen vei, bli kjent med seg selv og eget livsprosjekt, få arbeide med det de interesserer seg for, få oppdage ting på egenhånd osv. På den andre siden handler skolen om formell læring, om disiplin, mestring gjennom hardt arbeid, utholdenhet osv. Disse to ulike synene på læring og omsorg er noe alle lærere på ulikt vis etterstreber å balansere når vi underviser i klasserommet.

Langt de fleste av oss ser at undervisning ikke handler om å forfekte det ene synet eller det andre, men at de to synene representerer ulike behov som må komplementere hverandre. Elevene har behov for å finne sin egen vei, og for at vi

aksepterer dem som de er og møter dem der de er. Men de har også et behov for tydelige grenser, at vi *ikke* alltid godtar dem som de er, men møter dem med konsekvenser og forventninger.

Det er med andre ord ikke et enten eller, men et både og. Et sentralt spørsmål i debatten er hvordan skolen skal organiseres for å ivareta disse to ulike behovene. Skal det overlates til lærerens skjønn å balansere dette, eller skal klasserommets innhold i større grad defineres politisk og administrativt?

To ulike måter å forstå og å «lese» klasserommet på, kan forhåpentligvis bidra til å forklare noe av årsakene til hvorfor det er så stor splittelse i debatten. For ulike perspektiver gir åpenbart ulike

løsninger: Det ene perspektivet er det jeg velger å kalle *klassen som statistisk gjennomsnittstilfelle*. Det andre perspektivet er det jeg velger å kalle *klassen som statistisk ekstremtilfelle*.

Klassen som statistisk gjennomsnittstilfelle

En terning har seks mulige utfall, seks «tall». Enkel sannsynlighetsregning tilsier at du har akkurat like stor sjans for å få hvert enkelt utfall på terningen hver gang du triller. Men forestill deg nå at du har en terning som du mistenker er manipulert, som for eksempel er litt tyngre i én del av terningen enn den andre siden. Da vil noen utfall, noen «tall» på terningene, være mer sannsynlige enn andre. Dessverre har du ikke noe egnet redskap å teste dette med. Hvordan skal du finne ut om terningen er manipulert? Selv om det tar litt tid, trenger du bare trille terningen noen tusen ganger og registrere resultatene, så vil svaret langsomt tre frem. Dette er de store tallenes lov: Sannsynlighet er i det lange løp (etter mange nok gjentakelser) lik den relative frekvensen. Eller litt enklere formulert: Gjentar man noe mange nok ganger, trer mønstre frem som ville forblitt usynlige uten mange gjentakelser.

Ser man klasserommet og læring i lys av større statistiske data, vil betydningen av ulike faktorer i undervisning og klasserom og forholdet mellom dem tre frem med en relativt tallmessig sikkerhet som hver enkelt lærer umulig kan klare å etablere på egen hånd. Tilgangen til slike data muliggjør at læreren kan fokusere innsatsen der den forventelig har mest effekt (eventuelt der det har mest effekt ved minst mulig innsats). John Hatties bok *Visible Learning*⁴ er et godt eksempel på en slik tilnærming til klasserommet. Styrken til forskningen hans er nettopp at den er fundert i til dels svært store data, og undersøker en lang rekke faktorer for hva som har betydning for læring og utvikling. Skoleutvikling i dette perspektivet handler om å utvikle både skoler og lærere slik at de tar hensyn til disse funnene og får best mulige redskaper til å hjelpe elevene.

Allikevel er det noen vesentlige utfordringer med dette perspektivet: Mye av det som ikke kan måles, gjøres usynlig. I tillegg er det et annet viktig poeng som også utfordrer denne måten å «lese» klasserommet på. Det er at undervisning aldri

foregår i et gjennomsnittlig klasserom, men alltid skjer i små utvalg, hvilket bringer oss over på det andre perspektivet på klasserommet:

Klassen som statistisk ekstremtilfelle

Når vi triller en terning *mange nok ganger*, ser vi at det vi forventer skal være den teoretiske sannsynligheten for terningens ulike utfall, også viser seg i praksis: Vi får en 1/6-del enere, 1/6-del toere, 1/6-del treere osv. Men hva er egentlig den teoretiske sannsynligheten for at vi får like jevn fordeling mellom enere, toere, treere, osv. når vi bare triller en terning seks ganger, sammenlignet med når vi triller den mange tusen ganger? Den matematiske sannsynligheten for å få full straight i maxiyatzy med seks terninger på ett kast er ca. 1,5 prosent, eller ca. 3 av 200 ganger. Eller sagt med andre ord: Hvis vi forventer det samme resultatet av 6 kast med én terning som det gjennomsnittet av mange tusen kast gir, vil vi bli skuffet 197 av 200 ganger⁵. Hva har så dette med forskning på klasserommet å gjøre? Det peker på et velkjent statistisk fenomen som forteller oss at små tilfeldige utvalg ofte vil ha avvikende, eller sterkt avvikende karakteristika i forhold til større utvalg. Mye pedagogisk forskning, som for eksempel presentert i den tidligere nevnte boka *Visible Learning*, er basert på tusenvis og hundretusenvis av elever. Den klasseromsforståelsen som slik forskning genererer, bidrar til en forståelse av hva en kan forvente av et gjennomsnittlig klasserom, og hva som eventuelt kan oppfattes som avvik fra et slikt gjennomsnitt.

Elever i en skoleklasse kommer med langt flere variabler enn en terning (som kun har én variabel; antallet prikker på terningen). De kan være ulike både med hensyn til faglige ferdigheter, motivasjon, fysiske ferdigheter, en lang rekke personlighetstrekk, sosiale ferdigheter, atferdsdiagnoser, familiebakgrunn, psykisk og fysisk helsetilstand, kjønn osv. Vi har sett at den teoretiske sannsynligheten for at seks kast med én terning skal gi det samme resultatet som snittet av mange tusen kast, kun er ca. 3 til 200. Da er det åpenbart at sjansene for at en tilfeldig klasse med 20 elever skal ha





Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

samme karakteristika som en gjennomsnittsklasse, med alle de variablene som befinner seg der, antakelig er mikroskopisk. Dette fører oss til følgende lite intuitive konklusjon: Bruker man en statistisk gjennomsnittlig klasse som norm for vanlige skoleklasser, vil unormale klasser være det normale, ikke omvendt (at det unormale er unormalt).

Selv om denne konklusjonen kan virke lite intuitiv, korresponderer den godt med læreres erfaringer fra skolen: at ingen klasser er like, og at det ofte kan være svært store forskjeller på klasser på alt fra faglig nivå, modenhet, innsatsvilje, stemning, sosiale forhold, sosial inkludering og ekskludering, gruppetenkning, konsentrasjon, trygghet osv. Derfor har alle lærere som har arbeidet i skolen noen år, erfart at de må jobbe på til dels svært ulike måter i hver enkelt klasse, fordi elevsammensetningene er så ulike. Undervisningsopplegg som passer i en klasse, kan vise seg totalt mislykket i en annen klasse, sosiale utfordringer som kan kreve store deler av en lærers fokus i en klasse, er av minimal betydning i en annen klasse. Det som blir forstått i en klasse, blir misforstått i en annen. Regler som fungerer godt i en klasse, blir konsekvent brutt i en annen klasse. En lærer som

får god kjemi med en klasse, opplever motstand i den neste. Og dette er selvsagt også årsaken til at lærere med mye fartstid i skolen har utviklet en skepsis til preprogrammerede oppskrifter, fordi disse allikevel alltid må modifiseres for å fungere for den aktuelle elevgruppen læreren møter i klasserommet.

Møtet mellom lærere og skoleadministratorer

Med utgangspunkt i disse to ulike perspektivene på klasserommet er det kanskje også lettere å forstå litt mer av årsaken til det jeg er overbevist om at både topp og bunn i skolehierarkiet sliter med: Å formidle innsikt og erfaring fra *sitt* nivå i skolekjeden til andre nivå. Årsaken kan illustreres med følgende bilde: De som ser på klasserommet som et statistisk gjennomsnittstilfelle, ser det omtrent som en pilot som befinner seg i et fly 10 000 meter over bakken. Fra cockpit ser man de store linjene og konturene av landskapet og kan peke ut retning for dem nede på bakken. De som derimot befinner seg nede på bakken, opplever terrenget mye mer variert enn det piloten kan se. Gitt at hver enkelt lærer har svært ulike utfordringer i sitt «terreng», betyr det også at hver enkelt lærers atferd

må bli forskjellig for å sikre fremdrift og behovet for autonomi desto større. Lærerenes nære perspektiv fører vanligvis også til en betydelig større oppmerksomhet på konkrete problemer som skal løses enn for eksempel skoleadministratoren som henter sine klasseromserfaringer fra John Hattie eller KOSTRA-tall og nødvendigvis har et mye mer generalisert og overordnet blikk på feltet.

Det vesentlige poenget med dette bildet er ikke å definere lærere som fotfolk og skolepolitikere og skoleutviklere som piloter, bildet er selvsagt en forenkling. Poenget er heller ikke å påstå at skoleforskere setter likhetstegn mellom en gjennomsnittsklasse og hva som kan anses som en normal klasse. Poenget er å illustrere at ulike perspektiver utvikler ulik kunnskap, ulike handlingsmønstre, og kanskje også ulike blindsoner. For selvsagt påvirkes vårt syn på klasserommet av hvor vi henter våre primære erfaringer fra: Læreren som erfarer det konkrete klasserommet, og politikeren og skoleforskeren som erfarer det samme rommet gjennom SSB-rapporter, KOSTRA-tall, regresjons- og metaanalyser. Og kanskje er det nettopp *måten* disse ulike skoleperspektivene formes på, som gjør at det ikke blir lærernes individuelle fortellinger fra klasserommet som får danne det offisielle bilde av skolen, men heller statistiske data og den kvantitative pedagogiske forskningen, formidlet av forskere som John Hattie. For selvsagt kan ikke noen få individuelle lærerfortellinger få definere hva skolen er eller ikke er. Til det er jo nettopp utvalgene de representerer altfor små til at de kan illegges nevneverdig tyngde.

Det er først når en ser *summen* av alle disse til dels svært ulike fortellingene fra klasserommene at lærernes historier får betydning. Ikke som et gjennomsnitt, men som en fortelling om variasjon. For det summen av disse historiene forteller, og som jeg også selv erfarer, er at de fleste klasserom *er mye mer preget av statistiske randsonefenomener enn det en kan lese ut av alminnelig skolestatistikk*: Jo nærmere bakken du kommer, desto mer kupert ser terrenget ut, og desto oftere må man forholde seg til faktorer i terrenget som er usynlige for dem som ser alt høyt ovenfra.

Og dette perspektivet kan kanskje også bidra til å forklare hvorfor mange lærere har vanskelig for å bli engasjerte av preprogramerte atferds- og

undervisningsopplegg, eller finne relevans i politikernes ulike reformer og tiltak i skolen. Det er fordi de ofte ser ut til å være utviklet av noen som ikke har beina på jorden, skolepiloter som flyr høyt over både klasserom, skoler og lærernes særdeles mangfoldige, uforutsigbare og til dels nokså kaotiske arbeidshverdag.

Og motsatt vei kan det bidra til å forklare skolepolitikernes og skoleadministratorens frustrasjon over lærere som ikke vil anvende forskning og opplegg som de har tallmessig belegg for at påviselig virker. Konflikten handler, slik jeg leser den, om skolebyråkratene og politikerne som ønsker å instruere læreren for å heve *gjennomsnittskvaliteten* i alle klasserom ved å utvikle evidensbaserte standardmaler; «mønsterpraksis» for et (relativt) gjennomsnittlig klasserom. Og det handler om lærernes svar på dette; at de vil ha autonomi for å kunne tilpasse undervisningen til alle de svært ulike elevgruppene de har foran seg, og minst mulig bruk av standardmaler og standardtester fordi de ofte ikke passer i de klasserommene som lærerne faktisk underviser i. Derfor bidrar disse to synene på klasserommet til den polariserte debatten som kort kan oppsummeres i *skjønnsutøvelse versus instruks*.

Men for bedre å forstå årsaken til intensiteten i debatten må vi se litt nærmere på lærerens arbeidsfelt og se hvordan ytre kontroll påvirker lærerens mulighet for skjønnsutøvelse: Prinsipielt kan man si at læreren til enhver tid må balansere to ulike typer krav eller behov i klasserommet. Disse kravene eller behovene står ofte mot hverandre, noe som medfører at læreren ikke alltid kan tilfredsstillende begge, men må prioritere ett foran et annet.

Den ene typen krav læreren skal ivareta, er det lovpålagte, politiske og skoleadministrative nivået som definerer klasserommets formelle innhold. Det er det jeg velger å definere som *det obligatoriske nivået*. Det består av faktorer som definerer klasserommet fra utsiden; først og fremst lover og forskrifter, nasjonal læreplan og sentralt og lokalt definerte læringsmål, men også nasjonale og kommunale kartleggingsprøver, rapporteringskrav, utfylling av skjemaer knyttet til fravær, resultater og måloppnåelse, samt kommunalt pålagte leseprogrammer, atferds- og antimobbeprogrammer, realfagssatsinger, osv. Men som nevnt skal ikke

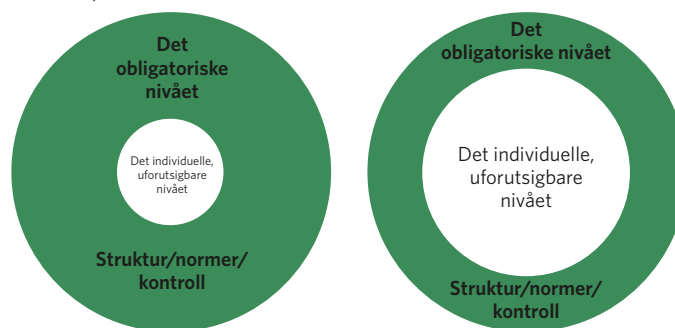
læreren bare håndtere det obligatoriske nivået. Han eller hun skal også håndtere alle de uforutsette kravene og behovene som kan oppstå i et klasserom; faktorer som på ulikt vis kan virke i motsatt retning av det obligatoriske. Dette nivået har jeg valgt å definere som *det individuelle, uforutsigbare nivået*. Dette er faktorene som definerer klasserommet fra innsiden; mobbing og elevkonflikter, variabel elevmotivasjon (alt fra svært motiverte til svært umotiverte i samme klasse), store faglige forskjeller mellom elevene, diverse diagnoser, psykiske syke elever, barnevernssaker, utfordringer med hjem/skole-samarbeidet, sykemeldinger/fravær hos assistenter og medlærere i en klasse, osv. Begge nivåene stiller krav til læreren.

Skolebyråkratens rolle handler om styringen av det som skjer på utsiden av klasserommet. De bestemmer både intensiteten i og omfanget av det obligatoriske nivået. Lærerens oppgave er å balansere *hele* feltet; både det obligatoriske nivået og det individuelle, uforutsigbare nivået. Dette forklarer mye av årsakene til at det er så vesentlig for læreren å ha rom for skjønn. For i tillegg til å være forpliktet av en lang rekke lover, regulering og forordninger som sier hva læreren skal og ikke skal gjøre i klasserommet, er læreren samtidig også forpliktet av klasserommets og øyeblikkets nødvendighet. Dette gjør at læreren, dersom det obligatoriske feltet blir for regelstyrt, for rettsliggjort, for stramt definert, ofte vil havne i konfliktzone mellom ivaretagelse av administrativt pålagte behov og klassens og elevenes behov.

For hva gjør læreren når en elevkonflikt truer med å ødelegge både klasse- og læringsmiljø: Velger hun å fokusere på den faglige progresjonen og å følge opp skoleeiers formelle krav, eller stopper hun opp og tar seg den nødvendige tiden med klassen som trengs for å løse konflikten (dårlig klassemiljø versus «riktig» tidsbruk i henhold til lovpålagte krav)?

Og når læreren har elever i klassen som sliter alvorlig psykisk; følger han opp dette og tar de nødvendige møtene med eleven, skoleledelsen, barnevernet, PP-tjenesten, BUP og foreldrene, eller ser han vekk fra elevenes personlige problemer og velger å fokusere på realfagsatsingen som hele skolen er i gang med og som han har forpliktet seg på å følge opp?

Modellen under kan forhåpentlig bidra til å illustrere kjernen i konflikten:



Modellens venstre side representerer det tungt administrerte og normerte klasserommet. Det er «trykkokeren», der lærerens handlingsfrihet har blitt kraftig redusert av ytre politisk, administrativ og legal styring og kontroll, og med mindre mulighet for å kunne justere kursen etter elevenes behov. Undervisningen er preget av snevre prestasjonsbaserte mål, men er også modellen som sikrer et *likest mulig* skoletilbud til elevene i skolen. Modellen illustrerer forhåpentlig at konflikten får så harde fronter fordi den bærer alle tegn på å være et nullsumspill. For der lærerne taper autonomi og mulighet til å styre klasserommet i den retningen *klassens behov* dikterer at læreren bør gå dersom skolen går i retning av mer instruks og snever målstyring, taper skoleadministratoren mulighet til å styre læreren i retning av det forskningen sier at *gjennomsnittet* av elevmassen vil ha mest utbytte av dersom lærerne får økt autonomi og rom for skjønn. Muligheten for å korrigere og støtte de svakeste lærerne blir antakelig også redusert i sistnevnte scenario.

Ikke bare et nullsumspill

Det er mange gode argumenter som taler for å vektlegge lærernes autonomi og mulighet til selv å velge kursen for den klassen de underviser i. En undersøkelse utført av Respons Analyse peker på at mange lærere opplever at for mye ekstern styring og kontroll fører til at de ikke kan velge det de anser som best for elevene sine². Undersøkelsen peker på at for mye ekstern styring gjør det vanskeligere for lærere å tilpasse undervisningen i en retning som er formålstjenlig for den unike sammensetningen av elever læreren skal undervise.

Overdreven testing og kontroll, for å sjekke kvaliteten på elevenes læringsutbytte og lærernes undervisning, fører også til en innsnevring av kriteriene for hva skolen skal formidle til elevene, fordi det bare er det som kan testes, som vil bli testet. Skolens innhold er ikke bare formidling av et lite knippe teoretiske fag: Snevre suksesskriterier gjør det vanskeligere å gjennomføre undervisning i henhold til skolens brede samfunnsmandat.

I tillegg til dette finnes det også argumenter for at undervisningskvalitet, uavhengig av hvilket fag som undervises, kan forventes å bli dårligere hvis lærerne blir utsatt for altfor mye normering og kontroll utenfra: Motivasjon og villighet til innsats dras påviselig ned hos mennesker som blir utsatt for en styringsfilosofi preget av målstyring og prestasjonsfokus.³

Men når det finnes så mange gode argumenter for *ikke* å erstatte det profesjonelle skjønnnet med styring og kontroll, hvorfor har skolen allikevel gått i en retning av mer testing, mer kontroll og standardisering de siste 20–30 årene? Svarene på dette er selvsagt mange. Selvsagt kan det være, som for eksempel Magnus Engen Marsdal antyder i boken *Lærerkoden*, at denne styringsfilosofien er «amatørens inntogsmarsj» i skolen, der de nærmest tror blindt på at en tradisjonell bedriftstankegang er veien å gå for å utvikle kvalitet i skolen, og at det kun er manglende forståelse for lærernes mangfoldige utfordringer og skolens brede samfunnsmandat som danner bakteppe for denne holdningen⁴. Dette kan selvsagt være en del av forklaringen. Det finnes helt sikkert noen amatører både i politikk og i skoleadministrasjon. Men kan det tenkes at det finnes mer rasjonelle forklaringer på disse valgene?

Selv om gjennomsnittet av elevmassen formodentlig er tjent med at lærerne får mer autonomi og rom for profesjonell skjønnsutøvelse, så er en av de viktigste årsakene til ulikhet i elevresultater ikke hvilken *skole* elevene går på, men hvilket *klasserom* de havner i.⁵ Dette peker på at en av de viktigste årsakene til at resultatene mellom klasserom er så forskjellige, er at det også er stor variasjon i kvaliteten på lærerne.⁶ Og akkurat dette poenget er noe jeg dessverre erfarer som relativt underkommunisert av de fleste lærerstemmene til like med våre fagforeninger i denne debatten. For selv om det finnes mange gode eksempler

på lærere som ikke får tilpasset oppleggene sine optimalt på grunn av for mye kontroll, og som blir mindre motivert i yrket sitt av målstyring og økt prestasjonsfokus, så er det et argument at økt kontroll og målstyring i skolen også sender et tydelig signal om det ansvaret lærere har for å gi *alle* elever adekvat opplæring.

Så selv om lærere får mulighet til å tilpasse undervisningen sin bedre til elevene sine i en modell med et svakt definert obligatorisk felt, og elevene *i snitt* antakelig får en bedre skole, vil vi i en slik modell formodentlig også se flere eksempler på lærere som henviser til sin metodefrihet, lukker døren til klasserommet for innsyn, og ikke tar sine yrkesetiske forpliktelser på alvor. Vi vil kunne få eksempler på klasser der mange elever ikke har lært å lese før de går i 4. klasse, eller se flere eksempler på lærere som aldri forbereder seg til timer, eller som tillater mobbing eller som selv mobber, eller som abdiserer som klasseleder under påskudd av å gi elevene ansvar for egen læring, osv., fordi de mangler det ytre «trykket» fra et tydelig definert obligatorisk felt som tydeliggjør krav og forventninger til læreren.

Lærernes ansvar

Antakelig lever mange politiske og administrative ledere dårlig med *for store* forskjeller innad i skolen og velger derfor å innføre kontroll og normeringsregimer, på tross av alle de negative effektene dette påviselig har. Jeg tror derfor ikke at løsningen på denne konflikten kun handler om å argumentere for fordelene med autonomi og profesjonell skjønnsutøvelse, selv om disse i og for seg er gode. Det handler om at vi lærere i større grad enn i dag også må påta oss *ansvaret* for det normative, obligatoriske nivået (jamfør modellene over). *Vi må tydeliggjøre at vi kan normere oss selv* slik at vi forebygger og unngår de verste utslagene av dårlige lærere, som i prinsippet er det eneste gode argumentet for å opprettholde et stramt kontroll- og målstyringsregime. Dette er noe Jens Garbo og Vidar Raugland også er inne på i boken *Den brysomme profesjonaliteten – om skjønnsutøvelse og styring*, der de argumenterer for at vi heller må snakke om lærerens *metodeansvar* enn vår *metodefrihet*.⁷

Men vår måte å ta ansvar og normere oss selv på

kan ikke være lik administratorenes modell; med ytre styring, krav til lik atferd, fokus på prestasjon og målbare kvalitetskriterier. Vår normering må først og fremst springe ut av vår egenart som profesjon og ta hensyn til at vi, på tross av samme stillingsinstruks, møter svært ulike utfordringer i klasserommene. Og det konkrete navnet på denne normeringen er selvsagt etikk. For hvis vi som lærere skal kunne etablere en troverdig erstatning for den ytre styringen og kontrollen av klasseromsfeltet, er det avgjørende at vi i enda større grad tydeliggjør vårt yrkesetiske ansvar og at vi etterlever våre felles verdier og vår felles etikk. Noen har allerede begynt, men langt flere må begynne å ta den pent laminerte profesjonsetiske plattformen vår ned fra tavlen på personalrommet der de pliktskyldig har hengt den opp (og i mange tilfeller glemt den), kopiere den opp til alle kollegaer, henge den opp på arbeidsrommene og begynne å bruke den. Gjerne sammen med skolens formålsparagraf. Og så må vi i ånden ta med oss disse dokumentene inn i klasserommene, i tillegg til at vi helt konkret tar dem med oss på møter med personalledere, med politikere, med skolesjefer, med rektorer, på klubbmøter, på fellesmøter og på planleggingsmøter. Vi må utfordre både oss selv, våre kolleger og våre ledere og våge å spørre: Hvordan korresponderer vår praksis og det vi nå planlegger med våre sentrale etiske verdier?

Det er kraft i lærernes etikk når den anvendes. Det så vi for eksempel under streiken da vi sloss for mer tid til hver elev og da to sandefjordlærere satte foten ned og nektet å anvende et for dem uetisk avkryssingsskjema som de mente var til skade for elevene sine. Min konklusjon er at den polariserte debatten om *kontroll versus tillit*, *skjønnsutøvelse versus styring* ikke endrer seg før vi er villige til å ta det hele og fulle ansvar for vår egen etikk, både i ord og i handling. Vi må ikke møte krav om kontroll med en bønn om tillit. Vi må møte det med ansvar og etikk. Vi må stille krav om en høy etisk standard både til oss selv og våre arbeidsgivere, og vi må levendegjøre den profesjonsetiske plattformen vi står på, både i vår egen praksis, i kollegiet og i offentligheten.

For vårt språk er ikke først og fremst jussens, målstyrings eller vitenskapens språk. Selvsagt skal vi forholde oss både til lover, til læringsmål og til

vitenskap, slik også Lærerprofesjonens etiske plattform forplikter oss til. Men et etisk språk er et språk som inngir tillit og troverdighet til at vi fortjener den autonomien vi ber om. Foreldre blir ikke tryggere av lærere som snakker om barna deres i målstyrings- eller vitenskapelige termer. Etisk bevisste lærere som formidler at vår primære oppgave er *omsorg for elevene*, både her og nå og for fremtiden deres, er det som gjør foreldrene trygge på oss. Og det gjør også at elevene blir trygge på oss. For i det etiske språket blir de subjekter og ikke objekter; de blir til et mål i seg selv, ikke et middel for å oppnå andres mål. Etikk bidrar positivt til profesjonsutviklingen vår og gjør oss til mer bevisste og bedre lærere for elevene våre. Etikken setter kursen, vår jobb er å dra både oss selv og skoledebatten i samme retning.

NOTER

- 1 John Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge 2009
- 2 Dette er selvsagt en teoretisk utregning. Utført i praksis kan det hende at vi blir skuffet bare 190 av 200 ganger. Men selvsagt kan det også hende at vi må utføre øvelsen 300 ganger før vi får ett ønsket resultat. Som allerede nevnt i teksten: Utfører vi øvelsen mange nok ganger, vil vi erfare at den teoretiske sannsynligheten er lik den relative frekvensen.
- 3 <<https://www.dagsavisen.no/innenriks/kan-sette-skolen-i-revers-1.1056295>> – hentet 24.01.18
- 4 Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik, *Motivasjon for læring – Teori og praksis*, Universitetsforlaget 2015, John Marshall Reeve, *Understanding Motivation and Emotion*, John Wiley & Sons, Inc. 2009, Daniel H. Pink Drive – *The surprising truth about what motivates us*, Canongate Books Ltd., 2011
Carol S. Dweck, *Mindset: The new psychology of success*, Ballantine Books 2008
- 5 Magnus Engen Marsdal, *Lærerkoden – indre motivasjon og kampen om norsk skole*, s. 28 og 29, Forlaget Manifest 2014
- 6 John Hattie, Op. Cit. s. 72
- 7 Ibid s.72 og s.108
- 8 Jens Garbo og Vidar Raugland, *Den brysomme profesjonsetikken – om skjønnsutøvelse og styring*, s. 102-103, Universitetsforlaget 2017



Alexander Meyer er adjunkt fra Lærerhøgskolen i Bergen. Har tidligere blant annet arbeidet i Bufetat (barnevernet) og arbeidet som selvstendig næringsdrivende i flere år før han tok lærerhøgskole i relativt voksen alder. Han har arbeidet som kontaktlærer og teamleder i skolen, vært kommunal hovedtillitsvalgt og lokallagsleder, har ledet Lærerprofesjonens etiske råd og er nå fast medlem i det samme rådet. Skriver for tiden på en bok om en ny skolemodell med arbeidstittel *Skolen 3.0*. (Foto: Eli Kristine Korsmo/UDF)



Skriving fra første dag

– hvis skolen er forberedt

■ AV IRIS HANSSON MYRAN OG ANNE HÅLAND

Når skolestarterne spent rusler inn skoleporten for første gang, har de med seg en rekke erfaringer med skriftspråket fra sine barnehageår. Ved å la elevene få skrive fra skolestart anerkjenner skolen skolestarternes erfaringer og bygger videre på disse.

I den siste tiden har det vært debatt om hvordan vi møter 6-åringene i skolen. Noen har blant annet hevdet at elevene blir møtt med et for stort læringspress og at leken er fraværende (Jonassen, 2017; Frydenlund, Sørensen, Peri, 2017). Med denne artikkelen ønsker vi å kople leken til en læringskontekst. Når unge elever skal lære å skrive, er leken og en utforskende tilnærming en god inngang til utvikling av skriftspråklig kompetanse.

Ulike skrivere på første trinn

De fleste barn kan mye når de starter på skolen. Noen har lært seg mange bokstaver, og mange har sannsynligvis brukt skribleskrift eller lekeskrift i en eller annen form. Elevene som skribleskriver eller som nettopp har begynt å utforske bokstavene når de starter på skolen, har ingen bevissthet rundt

skriveretningen og formen på bokstavene. Det er også mange som skriver enkelte ord som logoer eller bilder. De har lært seg ordene utenat, men de har ennå ikke forstått sammenhengen mellom lyden (fonem) og bokstavtegnet (grafem). I denne fasen av skriveutviklingen er det viktig å anerkjenne barnets vilje til å kommunisere gjennom skrift, og her er det ingenting som heter «rett» eller «galt».

Mange elever oppdager sammenhengen mellom lyd og bokstav gjennom skriving, og elevene trenger ikke å ha lært seg alle bokstavene før de selv får skrive. Det er derfor viktig å legge til rette for skriving fra første skoledag. Dette viser også internasjonal forskning, som understreker betydningen av å skrive, selv om en ikke kan lese (Chomsky, 1971; Clay, 1966; Elbow, 2004, Korsgaard mfl., 2011).

Elevene som har oppdaget skriftens lydprinsipp og som har kjennskap til noen bokstaver, prøver ut kunnskapene sine ved å skrive ordene slik de høres ut eller slik de kjenner lydene i munnen sin. Bokstaver blir ofte speilvendt, og skriveretningen går gjerne helt andre veier enn det som er i tråd med vanlig skrivemåte. Barns første tekster kan være vanskelig for andre å lese fordi de gjerne mangler ordmellomrom og vokaler. Det er mange av elevene som heller ikke klarer å lese sin egen tekst fordi de er i en utforskende fase. I denne fasen kan de analysere enkeltlyder i det talte språket til skriftlige tegn, men de kan ikke gjenkalle lyder i et skriftlig uttrykk og dra det sammen til et hele. Gjennom arbeid med bokstavinnlæring og språklig bevissthet vil elevene stadig oppdage nye sammenhenger i språket, og de vil prøve ut det de har lært. Elevene bør få anerkjennelse for at de utforsker språket, og det blir lærerens oppgave å være *selektiv* i responsen som blir gitt. Den må med andre ord tilpasses det enkelte barns utviklingsnivå.

Å bygge stillas rundt elevenes skriving

Når en skal planlegge skrivesituasjoner for elevene, kan det være lurt å tenke gjennom hvordan en vil bygge stillas rundt elevenes skriving. Det vil si hvordan du som lærer kan støtte elevene i deres utforskning av skrift. Alle elever på første trinn vil trenge mye støtte i alle deler av en skriveprosess, og derfor bør skriveopplæringa først og fremst foregå på skolen og ikke overlates til hjemmet.

Den amerikanske pedagogen og forskeren Sylvia Read har utviklet en modell for stillasbygging. Hun tenker seg skrivingen som en prosess som består av flere steg, og gjennom å jobbe seg gjennom disse stegene vil elevene få mye støtte før de selv skal skrive sin egen tekst (Read, 2010).

Modell for stillasbygging

- Emnehjelp/bygge kunnskap
- Modellering
- Utpøving/skrive en felles tekst
- Parskriving
- Selvstendig skriving

Det første steget handler om å bygge kunnskap om et emne, slik at elevene har noe meningsfylt å skrive om. I det neste steget modellerer læreren

skrivningen, og her er det sentralt at hun tenker høyt når hun skriver. For eksempel «*Jeg tror jeg vil starte med å skrive at ...*»; «*Her må jeg huske på mellomrom mellom ordene.*» osv. Det tredje steget i modellen handler om at læreren og elevene sammen skriver en tekst. Underveis diskuterer lærer og elever hva de ønsker at teksten skal handle om, hvordan den skal struktureres og hvilke ord som passer til akkurat denne teksten. Det fjerde steget er parskriving eller samskriving. Da er det elevenes tur til å skrive en tekst sammen med en medelev. Siste steg i modellen er når elevene har fått så mye støtte i de andre fasene at de vil være i stand å skrive en tekst på egenhånd, altså selvstendig skriving. Det er ikke mulig å gå gjennom alle disse stegene i enhver skriveprosess. Det kan for eksempel være hensiktsmessig at modellering og utpøving foregår samtidig.

Stillasbyggingen kan skje både på makronivå og mikronivå (Hammond & Gibbson, 2001 i Håland, 2016). Når lærerne bygger stillas på makronivå, må de ta en rekke didaktiske valg på et overordnet nivå. Det handler blant annet om hvilken tilnærming til skriving en ønsker å bruke, om elevene skal skrive for hånd eller på PC og om det vil være hensiktsmessig å bruke modelltekster som mønster. Stillasbygging på mikronivå fokuserer på interaksjonen med hver enkelt elev og de samtalene læreren har med eleven om tekst og skriving underveis i skriveprosessen. Disse samtalene vil være elevtilpasset, men også teksttilpasset.

Skriving på mikronivå

For de yngste elevene bør skriveprosessen bestå av mange små skriveprosesser, og det er lærerens oppgave å lede elevene gjennom disse. Elevene er på ulike nivåer i sin skriftspråklige utvikling, og det er derfor viktig at læreren gir råd og veiledning knyttet til den enkelte elevens behov.

Læreren må altså tilpasse veiledningen til ulike typer skrivere. Læreren kan modellere hvordan lydene i et ord er, og dette kan for eksempel hjelpe Lise, som akkurat har oppdaget skriftens lydprinsipp med å skille ut de ulike lydene; mens Ove har skrevet og lest siden han gikk i barnehagen, derfor må han få en annen type modellering. Læreren kan også veilede gjennom ulike typer dialoger. For Lise kan spørsmål som: «*Kan du høre den*

første lyden i ordet du vil skrive? Skal vi si det høyt sammen?» være tilpasset støtte. Mens til Ove kan spørsmålet være: «Hva vil du skrive om? Hvilke ord tror du er viktige i en slik tekst?»

Lise kan veiledes på det å skrive bokstaver og utfordres til å bruke alle bokstavene hun kan. Hun kan eventuelt bruke en såkalt bokstavhjelper som støtte. En bokstavhjelper kan være et laminert ark som viser alle bokstavene med tilhørende illustrasjoner. Mens Ove kan veiledes både på struktur og ortografi. Ove og Lise kan også samarbeide om å skrive en felles tekst. Ove kan være sekretær, og Lise kan komme med innspill til innhold. Hun får dermed observere hvordan Ove gjør hennes muntlige innspill om til skrift, og gjennom denne samskrivingen kan de samtale om ulike sider ved teksten de skriver.

Skriving på makronivå

Vi vil nå gi noen eksempler på tilnærminger på makronivå, det vil si didaktiske iscenesettelser som har til hensikt å støtte alle elevene samtidig. Her gis det rom for at alle kan nå målet, men på ulikt vis. Under de ulike tilnærmingene vil en også støtte elevene på mikronivå.

Rammelek – regissert lek

Rammelek er et eksempel på en språkstimulerende lekesituasjon som legger til rette for skriftspråklig undring og oppdagelse, og som kan være med på å viske ut skillet mellom lek og læring. Rammeleken er mer regissert enn den vanlige frie leken (Broström, 1995), nettopp ved at det blir gitt noen rammer for leken, som for eksempel å leke at en er på en flyplass, i en avisredaksjon, et postkontor, i en butikk eller på et sykehus. Lekemiljøet bør være innredet slik at det inspirerer til lek. Elevene bør ha tilgang til relevante rekvisitter og ulike former for papir og skriveredskaper.

Sykehusleken kan for eksempel utspille seg på denne måten: William sitter i kø på legekontoret, som med Martin sin skrift har blitt til «lekekontor». Han har vondt i hodet og trenger medisin. Legen må derfor skrive ut en resept. På resepten står det: «Hodetablet WILLIAM Han vont I Hode». På apoteket sitter Embla og Eivind. De ordner medisin i medisinerbeger. Utenpå klister de navnelapper med navnet på medisinen.

«Kolamedisin» står det på en av lappene. I et annet hjørne av klasserommet sitter Vilde. Hun har laget skiltet: «inskriving». Også her sitter det pasienter i kø for å bli skrevet inn på sykehuset. Vilde skriver navnene til pasientene på ei papirremse som hun fester rundt armene deres.

Marius er en ivrig operasjonslege. Han opererer og er stadig klar til å ta imot nye pasienter. Sykehusdirektøren (lærer i rolle) kommer til operasjonsstua og peker på at de mangler et skilt. Direktøren poengterer at skilt er viktig, fordi ingen andre enn de som er med på operasjonen har lov til å komme inn her. Operasjonslegene Marius og Kjell Aksel skriver da «AdgafårbutÅpersjon». I et annet hjørne er det syke pasienter på «Avd. Hjertesyk». Pasientene blir passa på, undersøkt og får medisinen sin. Når sykehusdirektøren kommer på besøk, vil hun at de skal skrive journaler til hver pasient. Vilde skriver da «ELISABETH 7 ÅR Brukefoten» (Eksemplet er hentet fra Håland, 2005).

I *Sykehusleken* er det å uttrykke seg gjennom skrift en naturlig del av leken. Skrifta har en nødvendig funksjon. Det er viktig å merke seg at læreren har en helt sentral rolle. Læreren skal ikke bare legge til rette for lekens fysiske rom, men like mye være veileder og pådriver. Noen elever trenger hjelp til å lydere seg fram til hva som skal stå på skiltet, andre ganger kan læreren rette fokuset mot formålet av å ha skilt til de ulike avdelingene. På den måten rommer veilederrollen ulike sider ved det å bruke skrift i en funksjonell sammenheng.

Forlag som metode

I denne metoden er læreren forlagssjef, og elevene er forfattere som skal skrive sin egen bok, og dette er selve lekekonseptet i *Forlag som metode* (Elsness, 1992; Bech, Heggem, Kverndokken, 2006; Håland, 2007, 2017). Det understreker det leikeprega ved metoden, at eleven kan være en annen enn seg selv. Elevene får også en viss autoritet ved at de blir kalt forfattere. Elevens rolle som forfatter kan forlagssjefen understreke ved å komme med kommentarer som: «Du er en ekte dikter» eller «Det var en god diktertanke, denne må du tenke mer på». Når elevene er forfattere, lager de bøker. Forlagssjefen styrer og bestemmer når ei bok er klar for utgivelse. Trykkeriet kan være en liten kommode med skrivesaker. I denne er det

oppbevart ark til å skrive på, linjaler, blyanter, fargestifter og tusjer. Utstyret i trykkeriet er det bare forlagssjefen som rår over, slik blir det noe høytidelig over trykkeriet. Elevene må spørre om å få låne tusjer, og de må be forlagssjefen om flere ark til boka si. Det er heller ingenting i veien for at elevene kan lage digitale bøker, men da må forlagssjefen lage et «trykkeri» som er tilpasset dette.

Under selve skriveøkta har elevene mulighet til å søke råd og veiledning hos forlagssjefen og hos de andre elevene/forfatterne i gruppa. Forlagssjefen kan gi råd om skrivetema, sjanger og komposisjon. I disse samtalen med forlagssjefen foregår det mange diskusjoner knyttet til språk og tekst. Det er et poeng at forlagssjefen har en fast plass i klasserommet der elevene kan søke skrive støtte. Ved at det er elevene selv som oppsøker hjelp, er de modne for å lytte og gå i dialog om teksten. En fast respons plass gir rom for å samle flere elever. I responskroken møter elevene andre elever som også ønsker å få respons på teksten sin. Det kan ofte gi flere positive læringseffekter, fordi elevene engasjerer seg i hverandres skriveprosjekt, og det kan skape spontane samtaler om tekstene de har skrevet. Dessuten kan de lytte til de samtalen som læreren har med de andre elevene. Læreren bør også ha rutiner for å fange opp de elevene som eventuelt ikke søker veiledning.

Når tekstene er godkjent av forlagssjefen, er det tid for publisering. I publiseringa får elevene være synlige, i sentrum for alles oppmerksomhet. Publiseringa kan komme til uttrykk på forskjellige måter. Noen lærere lar elevene sitte på en egen *publiseringstol*, mens andre lar elevene stå foran klassen. Det er vanlig at forlagssjefen er den som leser opp eleven sin bok. Dette er spesielt viktig på starten av første trinn, der mange av elevene kan ha problemer med å lese sin egen tekst. Dessuten kan forlagssjefen gjøre selv den enkleste tekst poetisk ved å variere stemmebruken, hviske eller kanskje brøle på de rette plassene, legge til en endelse eller et ord som mangler osv. Når publiseringa av ei bok er over, får medelevene mulighet til å gi respons og framheve det de synes er bra med boka.

Lærerstasjon med veiledet skrivning

Lærerstasjon i skrivning kan organiseres i ei lita gruppe med elever. Veiledningen kan bestå av

dialog, skrivning og lesing. Å skrive er hardt arbeid, og det tar tid å skrive en tekst. Veiledningsøkta bør derfor minst ha en varighet på 20 minutter, slik at eleven har god nok tid til å produsere tekst.

Læreren sitter ved et bord sammen med en liten elevgruppe. Før elevene kommer til lærerstationen, har de hatt en felles opplevelse, som for eksempel å ha lest en billedbok, hatt forfatterbesøk, besøkt en brannstasjon eller gjennomført et naturfagforsøk. Etter fellesopplevelsen får elevene lage en tegning som illustrerer det de har opplevd. Denne tegningen kan være en god støtte når de skal skrive.

Under selve veiledningssamtalen må læreren tilpasse den veiledningen de gir, slik at eleven kan utvikle seg i sin nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1978). Læreren kan stille spørsmål og utfordre eleven til selv å komme på ideer til innhold, oppfordre eleven til å lytte ut lyder og rette fokus mot hva som skjer når de skriver. En bør som lærer unngå å gi kun svaret. Eleven må selv få mulighet til å oppdage hvordan lyder kan bli til ord, ord kan bli til setninger, og mange setninger kan bli til en sammenhengende tekst. Selve veiledningssamtalen er støtte på mikronivå fordi den tilpasses hver enkelt elev.

De elevene som ikke deltar på lærerstationen, kan gjerne delta på andre stasjoner. Stasjonen før lærerstationen bør være tegnestation, og stasjonen etter lærerstationen kan være en stasjon hvor de kan ferdigstille teksten og tegningen sin. Rammelek, hvor elevene kan leke butikk, avis eller postkontor, er også en godt egnet stasjon som stimulerer til skrivning.

Skriving med lyd støtte

Mange elever vil ha stort utbytte av å ha lyd støtte samtidig som de skriver på datamaskin eller nettbrett (Språkløyper, 2017). Elevene kan da bruke et skriveprogram som har talesyntese. Når elevene trykker på en bokstav, hører de samtidig lyden til bokstaven. På denne måten kan de kontrollere sin egen skrivning, og de får mange repetisjoner av sammenhengen mellom lyd og bokstav. Det er viktig at stavekontrollen er slått av når elevene skriver, slik at elevene ikke lar seg forstyrre av røde streker under ordene. Når tekstene er ferdige er det også mulig å markere hele teksten for å få den

lest opp av syntetisk tale. Slik kan en kontrollere at teksten uttrykker det elevene ønsket å formidle.

Det er viktig at elevene i denne tilnærmingen har noe meningsfullt å skrive om. Læreren må sørge for å motivere til skriving og at skrivingen blir satt inn i en kontekst. Elevene kan gjerne skrive i ulike sjangre, som for eksempel dikt, fortellinger, oppskrifter, advarsler, eller de kan få argumentere for eller mot en sak de er opptatt av.

Tekstene elevene skriver med lyd støtte, kan gjerne brukes som leselekse, men tekster som blir brukt som leselekse, må være ortografisk riktig skrevet, og læreren må ha en språkvaskerrolle. En kan også formidle til elevene at i det «virkelig liv» får forfattere og journalister hjelp fra andre som tar den siste språkvasken. De erfarne skriverne skriver lengre og mer komplekse tekster enn de som ikke er så erfarne. På den måten får de også to ulike tekster i lekse, og leseleksa blir tilpasset eleven sin lesekompetanse.

Det er viktig å understreke at det å bruke digitale verktøy ikke ekskluderer skriving med blyant. I mange tilfeller vil elevene skrive for hånd på utskrifter av tekster de har skrevet digitalt. Blyanten er dessuten et viktig redskap for elevene i andre fag, eksempelvis i matematikk eller i kunst og håndverk. Dette er også det skriveredskapet elevene har vært vant til å bruke i barnehagen (Myran, 2016).

Skolestart er skrivestart

Vi ønsket med denne artikkelen å argumentere for at elevene er klare for å skrive når de begynner på skolen, og vi har derfor vist ulike måter å legge til rette for meningsfull skriving for de yngste elevene. Skolestarterne er forventningsfulle, motiverte og lærelystne. Å iscenesette skriving fra skolestart er viktig for å anerkjenne den kompetansen barna har med seg fra barnehagen. Det er i tillegg viktig å møte elevene med metoder som ivaretar hvordan de yngste elevene lærer best. For at elevene skal få utviklet sin fonologiske bevissthet, skrivekompetanse og skriveglede, må opplæringen være lekpreget, variert, gi mestringsopplevelser og bestå av meningsfylte skriveoppgaver som gjerne er knyttet til en praktisk aktivitet. Det finnes ikke bare én vei mot dette målet, og læreren er den som må ta valg ut fra det han/hun vet kjennetegner god skriveopplæring for de yngste elevene.

NOTE

- 1 Artikkelen bygger på materiale som forfatterne har utarbeidet i den nasjonale satsingen Språkløyper, Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving, [www.sprakloyper.no](http://sprakloyper.no). <http://sprakloyper.uis.no/category.php?categoryID=21717>

LITTERATUR

- CHOMSKY, C. (1971). Write first, read later! *Childhood Education*. Volume 47, (5). 296-299.
- CLAY, M.M. (1966) *Emergent reading behavior*. Ph.d. diss., University of Auckland, New Zealand.
- BECH, K., HEGGEM, T.G., KVERNDOKKEN, K. (2006). *Agora 3. Læreren bok*. Oslo: Gyldendal.
- BROSTRÖM, S. (1995): *6-9 års pædagogik. Leg, leg – rammeleg*. Århus: Systeme.
- ELBOW, P. (2004). Writing First! *Educational Leadership*. Volume 62, (2), 9-13.
- ELSNES, T.F. (1992). «Meningsfylte tekster» og den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. I: Austad, I. (red.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: Cappelen, Landslaget for norskundervisning.
- FRYDENLUND, K., SØRENSEN, T. & PERI, P. (2017). Hvor ble det av leken? *Utdanning* (9), 38-39.
- HÅLAND, A. (2007). *Dialogar om tekst*. Oslo: Universitetsforlaget
- HÅLAND, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget
- KORSGAARD K., HANNIBAL S., VITGER M. (2011). *Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- JONASSEN, T. (2017). Seksårsreformen 20 år etter: – Gi seksåringene førskolen tilbake. *barnehage.no*. Hentet 4. oktober 2017 fra: <http://barnehage.no/forskning/2017/06/seksarsreformen-20-ar-etter-gi-seksaringene-forskolen-tilbake/>
- MYRAN, I.H. (2016). Håndskrift i en digital verden. *Bedre Skole*, (2), 24-27.
- READ, S. (2010). A Modell of Scaffolding Writing Instruction: *IMSCI. Reading Teacher*, 64(1), 47-52.
- SPRÅKLØYPER (2017): Skrive seg til lesing med lyd støtte, hentet 4. oktober 2017 fra: <http://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=116889&categoryID=21719>
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.



Iris Hansson Myran er universitetslektor ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (NTNU). Hun har lang undervisningserfaring fra grunnskolen, og hun har holdt en rekke kurs om skriving og skriveopplæring. Iris Hansson Myran har også en sentral rolle i arbeidet med den nasjonale strategien *Språkløyper*.



Anne Håland er førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (UiS). Hun har en doktorgrad i skriveopplæring og gav i 2016 ut boka *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skriving?* Hun har lang undervisningserfaring fra grunnskolen, og hun har holdt en rekke kurs om skriving og skriveopplæring. Håland har også en sentral rolle i arbeidet med den nasjonale strategien *Språkløyper*.

Høgare utdanning:

Kva undervisarane tenkjer om si eiga undervisning

■ AV DORTHEA SEKKINGSTAD OG INGRID FOSSØY

Einsidig fokus på studentane sine vurderingar kan fort gje eit skeivt bilete av undervisningspraksis i høgare utdanning. Ønskjer vi eit meir heilskapleg bilete av utdanninga, må vi også lytte til undervisarane sine stemmer.

I kunnskapsintensivt arbeid er den menneskelege kapitalen viktig. Denne tankegangen ligg til grunn for fleire sentrale styringsdokument som omtalar utdanning. Eit døme er St.meld.nr. 30 (2003-2004) der det heiter: «De viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet er ikke lenger kapital, bygninger eller utstyr, men menneskene selv» (2004, s. 23). Med andre ord dannar den sosiale, kulturelle og humane kapitalen «føresetnader for å lukkast med det ein held på med» (Sørebo, 2016, s. 9). Dette gjeld også i høgare utdanning. Personen som underviser er ein sentral ressurs, noko som også vert framheva i Meld. St. nr. 16 (2016-2017), *Kultur for kvalitet i høgere utdanning*.

NOKUT¹ har understreka (2016-3, s.6) at vi er inne i ei brytningstid der god undervisning får høgare status. Mange utdanningsmiljø rapporterer om aukande aktivitet for å utvikle nye læringsformer og for å analysere resultatane av denne innsatsen.

I dag er det hovudsakleg studentane sine stemmer som vert løfta fram, til dømes gjennom Studiebarometeret. For å få fram eit meir heilskapleg bilete av undervisningspraksis i høgare utdanning, er det også viktig å få fram undervisarane sine stemmer. Det er behov for å utvikle kunnskap om kva føresetnader undervisarane legg til grunn

når dei planlegg, gjennomfører og vurderer eiga undervisning.

Vårt bidrag i den samanheng, er å setje søkjelys på *kva tankar undervisarar gjer seg om deira eigen undervisningspraksis*. For å kunne svare på denne problemstillinga ser vi nærare på kva tankar om undervisning og læring som kjem til uttrykk og kva utfordringar undervisarane opplever når dei skal utvikle kvaliteten på si eiga undervisning.

Undersøkinga

Norske høgskular og universitet krev at det faste undervisningspersonalet har pedagogisk basiskompetanse (Lov om universitet og høgskoler, av 1. april 2005, § 6-3). Fleire ulike studium i høgskulepedagogikk er oppretta for å hjelpe den enkelte undervisar med å utvikle kompetansen sin i å undervise. Undersøkinga vår tek utgangspunkt i eit kurs i høgskulepedagogikk (5 sp) for vitskapeleg tilsette og bibliotekarar. For å få fram kunnskap om kva tankar undervisarar gjer seg om deira eigen undervisningspraksis, har vi gjennomført ein innhaldsanalyse av refleksjonsnotat frå 43 undervisarar som har delteke i studiet⁸. Deltakarane dekkar til saman ti ulike undervisningsfag og underviser på ulike utdanningar. Begge kjønn er representerte, og 15 av undervisarane har 0-5 års undervisningserfaring, medan 28



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

har undervist i høgare utdanning i meir enn 5 år. I refleksjonsnotata fekk deltakarane til oppgåve å reflektere kring eigen undervisningspraksis, der dei også skulle peike på kva delar av eigen undervisningspraksis dei gjerne ville utvikle.

Førelsinga dominerer

I materialet vårt kjem det tydeleg fram at førelsinga er den dominerande undervisningsforma. Undervisarane framhevar si eiga rolle som formidlar av fagkunnskapar og undervisning gjennom førelsing. Når undervisarane reflekterer kring undervisning og læring, går særleg tre grep att: studentdeltaking, bruk av autentiske oppgåver eller situasjonar og det å ta utgangspunkt i studentane sine førkunnskapar. Andre pedagogiske prinsipp, som problemorientert undervisning, utvikling av metakognitiv kompetanse, å setje ord på kunnskap og å utvikle funksjonelle kunnskapsbasar, legg undervisarane mindre vekt på. Biletet er likt uansett fagdisiplin, kjønn eller undervisningserfaring.

Studentdeltaking

Sjølv om førelingsformatet dominerer, framhevar undervisarane verdien av at studentane deltek aktivt i undervisninga. Omgrepet «studentaktivitet» er eit ord som går att hos mange. I dette legg dei fleste at studentane får presentert problemstillingar som dei skal drøfte i summegrupper. Ei vanleg grunngeving for å bruke denne tilnærminga er «å bryte opp førelsinga og monologen» for å hjelpe studentane til å halde på merksemda. Andre nemner at bruk av summegrupper gir undervisaren «eit kjærkome pusterom i førelsinga». Få viser til læringsteoriar for å underbygge betydninga av at studentane skal vere aktivt deltakande. Mange gir elles uttrykk for at det er krevjande å leggje til rette for studentaktivitet, særleg i store studentgrupper. «Korleis styre studentaktivitet på ein god måte?», «Kva er gode spørsmål og oppgåver?», og «Korleis kan eg balansere det å gi støtte og utfordre studentane?», er døme på spørsmål undervisarane stiller. Å opne

for dialog i undervisninga kan dessutan påverke strukturen i den planlagde førelesinga både når det gjeld innhald og bruk av tid. Når undervisningstida er knapp, vert dette opplevd som ei utfordring i høve til fagstoffet som skal gjennomgåast.

Autentiske oppgåver og situasjonar

For å konkretisere teoristoff og å skape relevans inn mot yrket og profesjonen dei utdannar studentar til, er undervisarane opptekne av å nytte autentiske oppgåver eller døme frå praksisnære situasjonar. Mange nemner filmar, medieoppslag, rollespel og case, men berre eit fåtal tek studentane med ut av klasserommet og presenterer dei for autentiske kontekstar. Å gjere undervisninga meir praktisk retta byr generelt på mange utfordringar. Til dømes er det tidkrevjande å finne gode praksisdøme og oppgåver. Enkelte skriv at dei ikkje kjenner praksisfeltet godt nok og at dei strevar med å finne døme som kan gje gjenkjenning og meining i studentane si erfaringsverd.

Studentane sine førkunnskapar

Alle nemner at det er viktig at undervisninga tek utgangspunkt i og byggjer på studentane sine førkunnskapar. Mange understrekar kor viktig det er med ein god struktur i førelesinga og i førelesingsrekkja. Andre nemner at det er nyttig for studentane å få vite kva delar av pensumlitteraturen som er relaterte til undervisninga, i form av konkrete lese- og litteraturtips, slik at dei får høve til å førebu seg til undervisninga. Like fullt opplever undervisarane at dei ikkje har tilstrekkeleg oversikt over kva studentane kan eller korleis studentane forstår fagstoffet. Undervisarane vert ofte overraska over at studentane har eit lågare kunnskapsnivå enn forventa. Utfordringa kan opplevast slik: «Det er krevjande å skulle tilpasse seg studentane sitt uføresette kunnskapsnivå når førelesingsrekkja som regel er planlagt før eg får klarheit i kva nivå studentane er på». Det blir vanskeleg å omstille seg.

Problemorientering i undervisninga

Undervisning og læring med utgangspunkt i problemsituasjonar og det vi kan omtale som kognitive konfliktrar, er lite vektlagt i refleksjonsnotata. Få fortel at dei introduserer problemsituasjonar

i undervisninga, sjølv om dette kan vere eit godt grep for å aktivere studentane sine førkunnskapar. Undervisarane er generelt positive til problemorientert undervisning, men rapporterer at slik undervisning lett blir for omfattande og tek for mykje tid. Som eit alternativ nyttar dei case der studentane får til oppgåve å drøfte relaterte problemstillingar.

Metakognitiv kompetanse og sjølvregulert læring

Nokre få fortel at dei presenterer læringsmåla for ei undervinningsøkt eller for kurset for at studentane skal vite kva som er sentralt å lære. Utover dette blir det forventa at utvikling av metakognitiv kompetanse er noko studentane har utvikla før dei startar høgare utdanning, eller er noko studentane arbeider med på eiga hand. Samstundes kjem det fram at fleire har erfart at studentane har behov for hjelp til å bli sosialiserte inn i studentrolla. Organisering av arbeid i kollokviegrupper vert nemnt som ein god strategi, men for at desse gruppene skal fungere, må dei følgjast opp av undervisaren. Materialet vårt viser at mange ser på slik oppfølging som tidkrevjande meirarbeid, særleg dersom undervisar skal leggje til rette for og stille krav til arbeidet i gruppene. Særleg utfordrande er det å finne tid til oppfølging innafor den tilmålte undervisningstida.

Å setje ord på kunnskapen

Undervisarane ser i liten grad ut til å vere opptekne av å leggje til rette for lærings- og undervisningssituasjonar der studentane aktivt set ord på sin eigen kunnskap. Men nokre nemner at det å få høve til å artikulere eller setje ord på kunnskap er viktig for å fremje læring. Nokre er usikre på kven som bør artikulere kunnskapen i undervisninga – er det studenten eller undervisaren? Andre gjev tydeleg uttrykk for at det først og fremst er viktig at undervisaren artikulerer kunnskapen. Ein seier det slik: «Det at eg artikulerer på ein god måte, gjer meg i stand til å formidle bodskapen til alle.» At undervisaren tek seg tid til å summere opp i starten og i slutten av ei undervinningsøkt, ser informantane som gode grep. Nokre få er opptekne av å leggje til rette for at studentane sjølv får høve til å bearbeide kunnskapen i undervisninga

ved at dei både ved oppstart og avslutning av timen set ord på korleis dei forstår kunnskapen. Enkelte ser verdien av å leggje inn studentaktivitet i summegrupper, slik at studentane får høve til å artikulere og utdjupe kunnskap undervegs i undervisningsøkta. Tid er den største hindringa for undervisarane; mange opplever at det ikkje er nok tid til å involvere studentane og er usikre på om dei får dette til på ein god måte. Ein del er også usikre på om det er verdt å prioritere dette: «Vil studentane sine oppsummeringar vere gode nok eller dekkande for kjernestoffet i pensumlitteraturen?», spør ein.

Å utvikle funksjonelle kunnskapsbasar

Nokre få nemner verdien av å forstå læring som ein akkomodativ prosess der undervisaren utfordrar studentane sine førkunnskapar. Dei som set ord på dette, seier det er viktig at studentane får høve til «å leite etter samanhengar i ein erfaringsbasert kunnskapsbase, rekonstruere og forkaste ei kvardagsforståing.» Ut over dette er det lite om dette temaet. Det som går att, er at undervisarane opplever det som utfordrande å gi studentane kunnskap som dei kan overføre til andre deler av faget og til andre område.

Korleis kan vi forstå funna?

Eit hovudfunn i undersøkinga vår er at undervisarane kan tykkje det er utfordrande å leggje til rette for studentane si læring. Studentane sine læringsprosessar ser ut til å hamne meir i bakgrunnen, medan undervisarane framhevar si eiga rolle som formidlarar og førelesinga som den naturlege undervisningsforma. At førelesinga er dominerande undervisningsform, samsvarar med tal frå Studiebarometeret; 90 prosent av studentane melder at førelesing vert nytta mykje eller sær mykje i høgare utdanning (Meld. St.16 (2016-2017), 2017, s.51).

Nokre utfordringar

Den største utfordringa i undervisninga ser ut til å vere å endre planar og å omstille seg i sjølv undervisningssituasjonen. Éi utfordring er å disponere undervisningstida, det Bernstein (2000) omtalar som sekvensering av undervisninga. Ei anna handlar om utfordringar knytt til å engasjere



Illustrasjonsfoto: @ Adobe Stock

studentane til å delta aktivt når undervisninga føregår i store grupper, *the control over the social base which makes transission possible* (Bernstein, 2000, s.12). Å utarbeide «gode oppgåver» som fremjar forståing for relasjonar mellom faget sin kunnskapsbase, omgrepsapparat og korleis faget kan nyttast i spesifikke og relevante samanhengar (Ludvigsen og Handal, 2002), synest òg krevjande.

Undervisarane løftar fram studentdeltaking som viktig, men ser i lita grad deltakinga i samanheng med problemorientert undervisning og at studentane i undervisninga får høve til å setje ord på eigen kunnskap. Dette kan bety at undervisarane i mindre grad koplar studentaktivitet til studentane sine læreprosessar. Når studentaktivitet likevel vert løfta fram av absolutt alle, kan dette forståast i lys av omgrepet *pedagogiske kodar* (Bernstein, 2003). Det kan vere rådande forventningar i kulturen om kva som er pedagogisk korrekt å meddele, kva som er gyldig pedagogisk kommunikasjon (Riksaasen, 2009, s.50).

Klassifisering og innramming

Når undervisarane omtalar undervisning og læring knytt til problemsituasjonar og kognitive konflikhtar, viser dei i hovudsak til utfordringar med denne type undervisning. Det er for omfattande og kanskje urealistisk å få til innan undervisningstida dei har til disposisjon. Eit anna rammevilkår er at undervisarane opplever at dei har for lite kjennskap til kva studentane lærer i andre fag eller i andre emne. Dette tyder på at undervisninga har ei sterk klassifisering (Bernstein, 2000), kjenneteikna av mellom anna ei tydeleg fag- og emneinndeling. Dessutan er undervisninga i dei ulike faga og emna strengt regulert i høve til tilmålt undervisningstid, tildeling av rom og storleik på studentgruppene. På den måten kan sterk isolasjon eller spesialisering mellom fag og administrative rutinar medverke til å oppretthalde etablerte undervisningsmønster.

Å gi studentane kommunikasjonskontroll

Undervisarane er opptekne av å involvere studentane som deltakarar i undervisninga. Samstundes opplever dei dette som utfordrande. Å gi studentane høve til å artikulere og elaborere kunnskapen handlar om å etablere arenaer der ulike stemmer står mot kvarandre, støttar kvarandre eller kjempar om å bli sett og høyrte (Dysthe, 2001). Ei undervisning der studentane er deltakande, omtalar Bernstein (2000) som *usynleg pedagogikk*. Ein slik pedagogikk påverkar innramminga av undervisninga, instruksdiskursen og kommunikasjonskontrollen. Når undervisarane i materialet vårt i tillegg gjev uttrykk for at dei er usikre på om dei vil mestre å leie eller kontrollere ei undervisning der dei opnar for dialog, kan det forklare kvifor ei sterk innramming, i form av undervisarstyrt undervisning, vert framtrèdande. Usynleg pedagogikk vil i større grad gi makt eller kommunikasjonskontroll til studentane.

Å utøve kommunikasjonskontroll i ei sterk innramming

Funna våre tyder på at undervisarane utøver kommunikasjonskontroll, klassifisert som ei sterk innramming, ved at dei i all hovudsak styrer tidsbruk og rekkefølge. Overføring av kunnskap frå undervisar til student står sentralt, og undervisarane

tek i mindre grad utgangspunkt i at kunnskap vert utvikla gjennom studentdeltaking og sjølvregulert læring. Brandsford et al. (2000) sin metastudie viser til konsensus om at metakognitive tilnærmingar er sentrale for å fremje læring. Undervisarane i vårt materiale viser til verdien av metakognitive tilnærmingar, men relaterer desse i liten grad til eigen praksis. Ansvar for utvikling av metakognitiv kompetanse vert i hovudsak tillagt studentane. Dette kan også knytast til korleis undervisarane forstår rolla si. Ei sterk klassifisering og ei sterk innramming (Bernstein, 2000) kan medføre at undervisarane kjenner seg styrt mot å praktisere ein synleg pedagogikk, der overføring av kunnskap og vekt på resultat kjem meir i framgrunnen.

Å utnytte potensialet innafor rammene

Sjølv om undervisarane må halde seg til rammer og forpliktingar i utøvinga av undervisninga, har dei likevel ifølgje Bernstein (2000) ein viss grad av kontroll over innramminga. Vi stiller spørsmål ved om undervisarane i tilstrekkeleg grad utnyttar dette potensialet. Når dei ikkje legg opp til meir studentdeltaking, vert dette grunngeve med at det tek mykje tid utan at dei er «sikre på» kva fagleg utbytte studentane får. Då vurderer undervisarane det som meir nyttig bruk av tid at dei sjølve formidlar fagkunnskapen. Dette kan òg vere eit uttrykk for at dei er usikre på sitt eige kunnskapsgrunnlag knytt til læring og sin eigen handlingskompetanse knytt til å leggje til rette for læringsproduktive prosessar. Manglande kunnskapsgrunnlag kan også vere ein innfallsvinkel for å forstå kvifor få omtaler problemorientert undervisning, utvikling av metakognitiv kompetanse, å setje ord på kunnskap og å utvikle funksjonelle kunnskapsbasar.

Å endre etablerte kulturar

Skule- og utdanningssystemet er døme på ein historisk kontekst der det kan vere vanskeleg å endre etablerte mønster. Desse mønstra vert gjerne forsterka og oppfatta som dei einaste moglege i verksemda (Säljö, 2001). Å endre ein kultur eller ein undervisningspraksis er ikkje enkelt. Kulturar er per definisjon «slow to change» (Umbach, 2007, s.296). Sjølv om dei ulike medlemmene av profesjonen kan ha spelerom for eigne fortolkingar,

finst det pedagogiske kodar (Bernstein, 2003) som regulerer korleis dei tenkjer og fortolkar ulike kontekstar (Riksaasen, 2009). Når undervisarane i studien vår løfter fram utfordringar knytt til å omsetje sentrale læringsprinsipp i praksis, kan dette vere eit uttrykk for at undervisarane sitt handlingsrom er avhengig av strukturelle rammer dei er ein del av.

Å endre premisser for undervisninga

At undervisarane primært er opptekne av refleksjonar knytt til innhald og prosessar, og i mindre grad løftar fram premisser for undervisninga, (jf. Kreber, 2005), kan vere eit uttrykk for at dei ikkje ser seg sjølve i posisjon til å endre institusjonelle rammefaktorar. Ein studie av Lycke og Handal (2012) viser til liks med Kreber (2005) at universitetslærarar sine refleksjonar i liten grad omhandlar dei meir grunnleggjande premissane for undervisninga. Refleksjonane er knytte til universitetslærarane si individuelle undervisning og til universitetslæraren som berar av kvalitet i undervisninga. I undersøkinga vår kan det sjå ut til at undervisarane i stor grad er overlatne til seg sjølve med tanke på å utvikle sin eigen profesjonelle undervisningspraksis gjennom intuisjon, prøving og feiling. Dette funnet samsvarar med Hanssen et al. (2012) som omtalar lærararbeidet som «en ensom affære».

Meir samarbeid må til

Undervisning i høgare utdanning inngår i ein større samanheng der både strukturelle og kulturelle faktorar legg føringar for undervisarane sin praksis. Ikkje minst stiller vi spørsmål ved om tilhøvet mellom fag og administrative rutinar medverkar til å oppretthalde etablerte undervisningsmønster. Ut frå dette er det ikkje berre opp til undervisaren åleine å utvikle undervisning i tråd med kunnskap om kva som fremjar produktive læringsprossar hos studentane. Skal vi lukkast med ei satsing på å utvikle undervisningskvaliteten i høgare utdanning, må dette skje gjennom eit tett samarbeid mellom dei fagtilsette og institusjonsnivået.

NOTER

- 1 Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen
- 2 Artikkelen byggjer på ein større artikkel der det er gjort greie for metode og teori (Sekkingstad og Fossøy, 2017)

LITTERATUR

- BERNSTEIN, B.** (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- BERNSTEIN, B.** (2003). *Class, Codes and Control. Volume IV The Structuring of Pedagogic Discourse*. New York: Routledge.
- BRANSFORD, J.B., A.L. BROWN & R.P. COCKING** (red.) (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- DYSTHE, O.** (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- HANSSEN, B., HUSEBØ, D. & MOEN, V.** (2012). «Å forelese er en ensom affære. Jeg er sikker på at de fleste går inn i klasserommet med en sommerfugl eller tusen i magen». I: T.L. Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning*. (s. 185-204). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- KREBER, C.** (2005). Reflection on teaching and the scholarship of teaching: Focus on science instructors. *Higher Education* 50: 323-359.
- LYCKE, K.H. & HANDAL, G.** (2012). Refleksjon over egen undervisningspraksis – et ledd i kvalitetsutvikling? I: T.L. Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning*. (s. 157-184). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- MELD. ST. 16** (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- NOKUT** (2016). *Hva vet vi om kvalitet*. Oslo: NOKUT
- RIKSAASEN, R.** (2009). Basil Bernsteins kodeteori – et analyseverktøy for pedagogisk praksis. I: R. Riksaasen (red.). *Læreren i skolen og samfunnet*. (s. 46-62). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- SÄLJÖ, R.** (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- SEKKINGSTAD, D. & FOSSØY, I.** (2017). «Det er krevjande å tilpasse seg studentane sine behov» – refleksjonar over eigen undervisningspraksis. I: J.R. Andersen, E.Bjørhusdal, J.G. Nesse & T. Årethun (red.) *Immateriell kapital..* (s. 201-217). Oslo: Universitetsforlaget
- ST.MELD. NR. 30** (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- SØRBØ, J.I.** (2016). Innovasjon og immateriell kapital. I: Amdal, J., Bergem, R og Båtevik, F.O. (Red). *Offentleg sektor i endring – Fjordantologien 2016*. (s. 38-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- UMBACH, P.D.** (2007). Faculty cultures and college teaching. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (s. 263-317). Springer Netherlands.



Dorthea Sekkingstad er høgskulelektor i utdanningsleiring ved Høgskulen på Vestlandet. Ho har vore studieleiari for praktisk-pedagogisk utdanning ved høgskulen og har arbeidd som lærar og rektor i skuleverket i ei årrekke. Sekkingstad er redaktør og redaksjonsleiari for *NORDVEI* – Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk. Undervisningsområde er veiledning, klasseleiring og høgskulepedagogikk. Dette er også hennar forskingsfelt.



Ingrid Fossøy er dosent/dr.polit i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Ho har i ei årrekke undervist i pedagogikk i lærarutdanninga, forskingsmetode og rettleiing på masternivå. Fossøy er redaktør for *NORDVEI* – Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk. Forskingsinteresser er veiledning, veiledning av nyutdanna lærarar, høgskulepedagogikk og kollegaveiledning i lærande organisasjonar.

Praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningene

– en studie om veiledningskvalitet

■ AV JOHAN KRISTIAN ANDREASEN OG RUNE HØIGAARD

En kvantitativ studie viser at lærerstudenter opplever svært varierende veiledningskvalitet i praksisopplæringen. Ulike hypoteser for hvilke sider ved veiledningen som fremmer eller hemmer studentenes opplevelse av kvalitet, blir undersøkt.

I utdanningen av lærere er den faglige fordypningen ved en høyere utdanningsinstitusjon og veiledet praksis i grunnskolen to sentrale læringsarenaer. Mange forskere fremhever at praksisperiodene spiller en sentral rolle i utdanningen av lærere (Britzman, 1991; Feiman-Nemser, 2001) og praksislærere spiller en viktig rolle i utviklingen av lærerstudenters yrkessosialisering, forståelse av profesjonell praksis, læringsfilosofi og i opparbeiding av et repertoar av undervisningsstrategier (Brouwer & Korthagen, 2005; Kelchtermans & Ballet, 2002). Flere studier viser at interaksjonen mellom praksislærere og studenter har en særlig stor innvirkning på hvordan studenter opplever sine praksisperioder. Kremer-Hayon og Wubbels (1992) viser i en studie at praksislærerens evne til å demonstrere et positivt lederskap, være forståelsesfull og hjelpsom og til å vise en grunnleggende vennlighet overfor studentene, er positivt relatert til studentenes opplevde tilfredshet. Opplevelsen av tilfredshet og kvaliteten på interaksjon mellom praksislærer og student har også innvirkning på studentenes motivasjon (Britzman, 2003; Hamman et al., 2006).

En rekke studier viser imidlertid at det praksistilbudet som lærerstudentene tilbys, varierer i kvalitet, og at ikke alle praksisperioder skaper optimale læringssituasjoner og læringsprogresjon for studentene (Caires & Almeida, 2005; Johnston, 2010). For eksempel viser en studie av Hayes

(2003) at studenter som hadde problemer med å bli integrert i det rådende sosiokulturelle klimaet på skolen, opplevde en lavere mestringsfølelse, noe som igjen hadde en negativ effekt på prestasjonene i undervisningssituasjonen.

Selv om det er bred enighet om at kvaliteten på praksisopplæringen har en avgjørende betydning for studentenes kompetanseutvikling, finnes det i Skandinavia lite forskningsbasert kunnskap om veiledningskvalitet i praksisopplæringen og hvilke strategier praksislærere benytter i møte med studenter (Haugan, 2011; Meld. St. 11 (2008-2009), s. 67). Formålet med denne studien er derfor å undersøke hvordan studenter opplever at praksislærere legger til rette for godt læringsklima i praksisopplæringen og kjennetegn ved interaksjonen mellom praksislærer og student.

Teoretisk bakgrunn

Et autonomistøttende læringsklima

Black og Deci (2000) viser i selvbestemmelsesteorien at mennesker handler ut fra tre grunnleggende psykologiske behov: behovet for autonomi, behovet for kompetanse og behovet for sosial tilhørighet. Motivasjonen for å utføre en handling påvirkes av hvorvidt den er autonom eller basert på ytre kontroll. Autonom atferd kjennetegnes ved følelsen av å ha kontroll over eget liv, evne til å regulere sine egne handlinger og gjennomføre oppgaver som man har en personlig interesse av.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Kontrollert atferd er basert på ytre faktorer hvor belønning eller ulike former for press kan utgjøre motivasjonen for å handle. Et godt læringsklima i praksisopplæringen vil dermed være preget av autonomistøtte som, ifølge Deci og Ryan (1985), viser til at personer som er i en posisjon med autoritet, tar den andres perspektiv, anerkjenner følelser, gir relevant informasjon og muligheter til å ta egne valg. En praksislærer som fremmer autonomistøtte, vil dermed forsøke å redusere anvendelsen av pressmidler i møte med studenten, gi nødvendig informasjon og opplæring, men samtidig oppmuntre studenten til å anvende kunnskapen på sin egen måte. Studenter vil i en slik læringskontekst bli mer selvregulerende og føle seg mer kompetente (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994). En praksislærer som opptrer lite autonomistøttende, kan for eksempel benytte den avsluttende og summative vurderingen av praksisperioden som et pressmiddel for å lede studenter til å handle på bestemte måter. En kontekst med liten grad av autonomistøtte har, ifølge Vansteenkiste og Ryan (2013), en tendens til å undergrave indre motivasjon.

Empiriske studier viser at en opplevelse av autonomi har mange positive effekter (Ryan & Deci, 2006; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006), blant annet er det funnet en positiv sammenheng mellom autonomistøtte og indre motivasjon, konseptuell læring og kreativ atferd (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981). Vansteenkiste og Ryan (2013) viser også at dersom man ikke får tilfredsstilt sine grunnleggende psykologiske behov, vil det ofte føre til økt sårbarhet og motstandsattferd.

Interaksjon mellom praksislærer og lærerstudent

Grannot (1993) beskriver interaksjonen mellom praksislærer og student gjennom to dimensjoner. Den ene dimensjonen er knyttet til graden av samarbeid og varierer fra lite interaksjon og samarbeid, hvor studenter i stor grad opptrer isolert fra praksislærer, til et aktivt samarbeid med klare felles mål. Den andre dimensjonen er knyttet til kontinuumet symmetri-asymmetri. En symmetrisk interaksjon kjennetegnes av at partene har relativt lik ekspertise, mens i en asymmetrisk interaksjon vil en av partene tydelig ha mer ekspertise enn den andre. Ifølge Hamman, Fives og

Olivarez (2007) vil interaksjonen mellom student og praksislærer ha et naturlig preg av asymmetri, men blir interaksjonen preget av en tydelig asymmetri og lite samarbeid, vil praksislærer i mindre grad være i stand til å adressere behovene som studenten har i praksissituasjonen. Forventningen vil da ofte være at studenten skal observere og deretter forsøke å imitere atferden til praksislæreren. På den andre side viser Hamman et al. (2007) til en interaksjon som i større grad er preget av samarbeid hvor studenten deltar som en lærling i et profesjonelt læringsfelleskap. Praksislærer vil i større grad ta en aktiv rolle i studentens læring og ha en tydelig formening om hvilke mål og hvilken kvalitetsmessig standard studenten skal strekke seg etter. En slik interaksjon, hvor praksislærer tar en aktiv pedagogisk rolle i students læring, beskrives av Hamman et al. (2007) som veiledende.

Studien

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan studenter vurderer veiledningskvalitet, læringsklima og interaksjonen med praksislærer i to ulike praksisperioder, nærmere bestemt praksisperiodene hvor studentene vurderer veiledningskvaliteten som best (BVK) og dårligst (DVK). Basert på teori og empiri har vi utledet følgende hypoteser:

Studenter vil i den praksisperioden hvor de opplever best veiledningskvalitet, oppleve:

H1: et mer autonomistøttende læringsklima

H2: mer veiledende interaksjon

H3: mindre imiterende interaksjon

Metode

Deltakere

Deltakerne i studien var 200 studenter på grunnskolelærerutdanningen (GLU) ved et universitet. Studentenes gjennomsnittsalder var 23,8 år (*Standardavvik* = 3,9), aldersspredningen var fra 20 til 43 år, og 80,7 prosent var kvinner. Alle studentene hadde gjennomført en praksisperiode i hvert semester av grunnskolelærerutdanningen og var på dette tidspunktet tredje- og fjerdeårsstudenter. Deltakerne ble bedt om å tenke tilbake på alle praksisperiodene de har gjennomført i løpet av

grunnskolelærerstudiet. Videre skulle de identifisere en praksisperiode i GLU hvor de i møte med praksislærer til nå har vært mest fornøyd med veiledningskvaliteten (BVK) og en praksisperiode hvor de har vært minst fornøyd med kvaliteten på veiledningen (DVK). For å vurdere hvor fornøyd studentene var med veiledningskvaliteten i de to valgte praksisperiodene, ble følgende spørsmål benyttet: «Hvor fornøyd var du med veiledningen i denne praksisperioden?». Respondentene skulle ta stilling til spørsmålet på en 5-poengs Likert-utformet skala fra 1 (*Svært misfornøyd*) til 5 (*Svært fornøyd*). I hver identifiserte praksisperiode besvarte studentene spørsmål som berørte ulike forhold ved den aktuelle veiledningsperioden.

Læringsklima

For å undersøke læringsklimaet ble Learning Climate Questionnaire (LCQ; Deci & Ryan, 2002) benyttet. LCQ har sitt teoretiske utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2002) og undersøker i hvilken grad praksislærer legger til rette for et autonomistøttende læringsklima. LCQ består av 6 items hvor et eksempel er: «Praksislæreren interesserte seg for mine tanker og løsningsforslag» som respondentene skal ta stilling til på en 7-poengs Likert-utformet skala fra 1 (*Helt uenig*) til 7 (*Helt enig*). Reliabiliteten av skalaen ble bekreftet med akseptable Cronbachs alpha, $\alpha = .91$.

Interaksjonen mellom praksislærer og student

Learning to Teach Questionnaire (LTQ; Hammand & Olivarez, 2005) ble benyttet for å undersøke den undervisningsrelaterte interaksjonen mellom praksislærer og student. Instrumentet skiller mellom følgende: a) grad av veiledende interaksjon praksislæreren har med studenter (VI). Et eksempel på item: «Praksislærer ga meg tilbakemeldinger som forbedret evnen min til å reflektere over undervisningen min», b) i hvilken grad studenten utviser en imiterende atferd i møte med praksislærer (IM). Et eksempel på item: «Jeg observerte undervisningen til praksislærer og forsøkte å gjøre det samme selv». LTQ består av 10 items som respondenten skal ta stilling til på en 6-poengs Likert-utformet skala fra 1 (*Aldri*) til 6 (*Alltid*). Reliabiliteten av skalaen ble bekreftet

med akseptable Cronbachs alpha-verdier: VI $\alpha = .89$ og IM $\alpha = .92$.

Resultater

Det er en statistisk signifikant forskjell på studentens vurdering av veiledningskvaliteten i de to valgte praksisperiodene, best veiledningskvalitet ($M = 4.76$, $SD = .44$) og dårligst veiledningskvalitet ($M = 2.47$, $SD = 1.01$) $t(200) = 30.61$, $p < .001$, med en stor effektstørrelse, Cohen's $d = 2.91$. Som vist i tabell 1 er det en signifikant korrelasjon, altså sammenheng mellom variablene læringsklima og veiledende interaksjon og mellom imiterende interaksjon og veiledende interaksjon i de to valgte praksisperiodene.

Tabell 1 Bivariate korrelasjoner mellom hovedvariablene i de to valgte praksisperiodene; «best veiledningskvalitet» (BVK) og «dårligst veiledningskvalitet» (DVK).

Variabel	2	3	4	5	6
1. LK (BVK)	.06	.01	-.05	.50**	-.05
2. LK (DVK)		.09	.12	.07	.51**
3. IM (BVK)			.10	.24**	.10
4. IM (DVK)				.07	.28**
5. VI (BVK)					.04
6. VI (DVK)					

$p^* < .05$; $p^{**} < .01$. Læringsklima (LK), Imiterende interaksjon (IM), Veiledende interaksjon (VI)

Som vist i tabell 2, er alle gjennomsnittsverdiene for de undersøkte variablene høyest i praksisperioden der de vurderer den opplevde veiledningskvaliteten som best. En såkalt paret t-test viser at det er statistisk signifikante forskjeller på alle de

undersøkte variablene mellom de ulike praksisperiodene. Cohens d indikerer medium til stor effektstørrelse (Tabell 2).

Diskusjon

Formålet med studien var å undersøke læringsklima, interaksjonen med praksislærer og samarbeid i praksisgruppen i den praksisperioden studentene var mest fornøyd med veiledningskvaliteten (BVK) og i den perioden de var minst fornøyd med veiledningskvaliteten (DVK). For det første viser resultatene at praksisperiodene oppleves som signifikant forskjellige med hensyn til veiledningskvalitet, noe som er i tråd med Caires og Almeidas (2005) studie som viser at praksisplassene i lærerstudiet vil variere i kvalitet og i ulik grad skape gode lærings situasjoner for studentene.

Resultatene viser at studentene opplever et mer autonomistøttende læringsklima i BVK, noe som bekrefter hypotese 1. Dette kan indikere at et autonomistøttende læringsklima spiller en viktig rolle i vurderingen av veiledningskvalitet i praksisopplæringen. Tidligere forskning har også vist at autonomistøtte fra en person med autoritet fører til økt motivasjon, bedre resultater og bedre opplevelse av lærings situasjonen (Black & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2002). I det studentene vurderer som god praksisveiledning med en stor grad av autonomistøtte, opplever studenter at praksislærere gir dem tillit, har tro på deres evne til å prestere godt i praksisperioden og oppmuntrer dem til å reflektere før praksislærer eventuelt kommer med forslag til løsninger. Pitton (2006) peker på at lærere i utdanning kan oppleve praksissituasjonen som overveldende og stressende, blant annet på grunn av usikkerhet på egen lærerrolle. Praksislærere som anerkjenner slike følelser og gir emosjonell støtte, vil bidra til at studenten

Tabell 2. Deskriptiv statistikk og forskjeller mellom praksisperiodene i studiens hovedvariabler

Variabler	Best veiledningskvalitet (BVK)		Dårligst veiledningskvalitet (DVK)	
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>d</i> ^a
Læringsklima (LK)	6.47 (.53)	23.83**	3.97 (1.42)	2.31
Imiterende interaksjon (IM)	3.66 (.70)	3.74**	3.34 (1.02)	.36
Veiledende interaksjon (VI)	5.25 (.68)	20.58**	3.35 (1.12)	2.02

Note; $p^{**} < .001$.

våger å utfordre seg selv og stiller seg mer åpen for læringsfremmende tilbakemeldinger (Brouwer & Korthagen, 2005). Et læringsklima med disse kvalitetene forutsetter at tillit og gjensidig respekt blir etablert gjennom forventningsavklaringer på et tidlig stadium i praksisperioden, noe som innebærer en åpen kommunikasjon om mål, roller og fordeling av ansvar (Norman & Feiman-Nemser, 2005; Rajuan, Beijaard, & Verloop, 2007). Stanulis og Russell (2000) fremhever for eksempel at slike innledende samtaler kan danne grunnlag for en mer produktiv kommunikasjon og økt læring for studenten, samtidig som studenten settes i stand til å reflektere over og artikulere sine forventninger på en profesjonell måte. På denne måten blir det lagt til rette for et læringsklima som gir mindre rom for misforståelser i interaksjonen.

Resultatene viser videre at både den veiledende og den imiterende interaksjonen er signifikant høyere i BVK. Dette bekrefter hypotese 2, men ikke hypotese 3, hvor vi antok at den imiterende interaksjonen ville være mest fremtredende i DVK. Den veiledende interaksjonen kjennetegnes av praksislærere som tar en aktiv rolle, etablerer et tidlig samarbeid med studenten, fremmer studentenes egne refleksjoner og involverer seg på en positiv måte i studentenes læring (Kremer-Hayon & Wubbels, 1992). At dette er fremtredende i BVK, er i tråd med Hamman et al. (2006) som viser at det er en positiv sammenheng mellom veiledende interaksjon og studenters opplevelse av mestring i praksisperioder.

I praksisperioder hvor studentene erfarer dårligere veiledningskvalitet (DVK), vil det være mindre veiledende interaksjon, med praksislærere som tar en mer passiv rolle i møte med studentene og gjerne foretrekker en mer instruerende veiledningsstrategi (Hamman et al., 2007). I den sammenheng er det samtidig viktig å anerkjenne det faktum at praksislærere må kombinere to ulike profesjonelle roller som kan ha innvirkning på interaksjonen med studenter i praksis. På den ene siden ansvaret som følger rollen som lærer for elevgruppen, og på den andre siden rollen som profesjonell veileder for lærerstudentene. Dette er et dilemma som berører spørsmål vedrørende hvor praksislærers primære ansvar ligger i praksisperioder. Clarke et al. (2014) viser også til dette

dilemmaet og argumenterer for at praksislæreres primære fokus er på elevene og i mindre grad lærerstudenter i praksis.

I samsvar med studien til Hamman et al. (2007) forventet vi at den imiterende interaksjonen ville vært signifikant høyere i DVK enn i BVK. Resultatene i vår studie er ikke i tråd med hypotese 3, noe som kan tyde på at studentene oppfatter praksislærer som en god rollemodell som de ønsker å imitere. Resultatene samsvarer dermed med studien til Guyton og McIntyre (1990) som, i henhold til mesterlæretradisjonen, viser verdien av en veiledningsstrategi basert på praksislærers demonstrasjon og studentens etterligning i praksisopplæringen. En slik strategi forutsetter at praksislærers intensjoner blir gjort eksplisitte og at interaksjonen ikke preges av et press for å handle på visse måter. I tråd med dette kan man tenke seg at praksislærer har evnet å etablere en relasjon med studenten hvor den asymmetriske maktfordelingen ikke blir et hinder for studentenes utprøving av lærerrollen (Anderson, 2007; Hamman et al., 2007). Imiterende interaksjon kan også knyttes til Dreyfus, Dreyfus & Zadeh (1987), som i sin modell for kompetanseutvikling viser at nybegynnere i større grad enn eksperter er regelbundet i sin yrkesutøvelse. Studenter i en opplæringssituasjon kan oppleve en trygghet i å imitere en erfaren praksislærers atferd, da man i kraft av manglende erfaring forsøker å utvikle håndterlige strategier for god klasseromspraksis. I sammenheng med resultatet i denne studien kan man tenke seg at en viss grad av imiterende interaksjon kan fremme studentenes motivasjon for læring i praksisperiodene, dersom de i tillegg får tilstrekkelig mulighet til å gjøre sine egne erfaringer og reflektere over disse i veiledningen.

Avslutning

Mange studier fremhever praksislæreres rolle i utviklingen av nye lærere, men få studier peker på aspekter i veiledningen som kan fremme eller hemme studentenes læring. Sentralt i denne studien er betydningen av en læringsfremmende interaksjon for å kunne veilede lærerstudenter i praksis på en best mulig måte. Det finnes i dag få standarder som styrer rekrutteringen av praksislærere, og det er ofte uklare og motstridende forventninger

til praksislærers rolle som lærerutdanner. Denne studien kan bidra til å gi tydeligere føringer for hva som kjennetegner effektiv veiledning i

praksisopplæringen og hvordan profesjonelle relasjoner mellom praksislærere og studenter kan fremme pedagogisk praksis hos begge parter.

LITTERATUR

ANDERSON, D. (2007). The role of cooperating teachers' power in student teaching. *Education*, 128(2), 307.

BLACK, A.E., & DECI, E.L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education*, 84(6), 740–756. doi: 10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3

BRITZMAN, D. (1991). Student makes student: A critical study of learning to teach: New York: SUNY Press.

BRITZMAN, D.P. (2003). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. Albany, NY: State University of New York Press.

BROUWER, N., & KORTHAGEN, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224. doi: 10.3102/00028312042001153

CAIRES, S., & ALMEIDA, L.S. (2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 111–120. doi: 10.1080/02607470500127236

CLARKE, A., TRIGGS, V., & NIELSEN, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. doi: 10.3102/0034654313499618

DECI, E.L., EGHARRI, H., PATRICK, B.C., & LEONE, D.R. (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of Personality*(62), 119–142. doi: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x

DECI, E.L., & RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*: Springer Science & Business Media.

DECI, E.L., & RYAN, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press.

DECI, E.L., SCHWARTZ, A.J., SHEINMAN, L., & RYAN, R.M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642. http://psycnet.apa.org/journals/edu/73/5/642/

DREYFUS, H.L., DREYFUS, S.E., & ZADEH, L.A. (1987). Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer. *IEEE Expert*, 2 (2), 110–111.

FEIMAN-NEMSER, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *The Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.

GRANNOT, N. (1993). Patterns of interaction in the co-construction of knowledge: Separate minds, joint effort, and environments. I: R.H. Wozniak & K.W. Fisher (Red.), s. 183–211. *Development in context: Acting and thinking in specific environments*: Lawrence Erlbaum Associates. New York

GUYTON, E., & MCINTYRE, D.J. (1990). Student teaching and school experiences. *Handbook of research on teacher education*, 1, 514–534.

HAMMAN, D., FIVES, H., & OLIVAREZ, A. (2007). Efficacy and pedagogical interaction in cooperating and student teacher dyads. *The Journal of Classroom Interaction*, 55–63. http://www.jstor.org/stable/23869448

HAMMAN, D., OLIVÁREZ JR, A., LESLEY, M., BUTTON, K., CHAN, Y.M., GRIFFITH, R., & ELLIOT, S. (2006). Pedagogical influence of interaction with cooperating teachers on the efficacy beliefs of student teachers. *The Teacher Educator*, 42(1), 15–29. doi: 10.1080/08878730609555391

HAMMAND, D., & OLIVAREZ, A. (2005). *Developing the learning to teach questionnaire: Measuring interaction between cooperating and student-teachers*. Paper presentert på the Annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.

HAUGAN, J.A. (2011). A systematic review of research regarding Norwegian general teacher education 2000–2010. *Nordic Studies in Education*, 31(4), 229–244.

HAYES, D. (2003). Emotional preparation for teaching: A case study about trainee teachers

in England. *Teacher Development*, 7(2), 153–171. doi: 10.1080/13664530300200196

JOHNSTON, D.H. (2010). 'Losing the joy': student teachers' experiences of problematic relations with host teachers on school placement. *Teacher Development*, 14(3), 307–320. doi: 10.1080/13664530.2010.504012

KELCHTERMANS, G., & BALLEST, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and teacher education*, 18(1), 105–120. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00053-1

KREMER-HAYON, L., & WUBBELS, T. (1992). Interpersonal Relationships of Cooperation Teachers and Student Teachers' Satisfaction with Supervision. *The Journal of Classroom Interaction*, 27(1), 31–38. doi: 10.2307/23869400

MELD, ST. II (2008–2009). (2009). Læreren, rollen og utdanningen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

PITTON, D.E. (2006). *Mentoring novice teachers. Fostering a dialogue process*: Corwin Press. Thousand Oaks, California.

RAJUAN, M., BEIJAARD, D., & VERLOOP, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & tutoring*, 15(3), 223–242. doi: 10.1080/13611260701201703

STANULIS, R.N., & RUSSELL, D. (2000). «Jumping in»: Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and teacher education*, 16(1), 65–80. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00041-4



Johan Kristian Andraesen er universitetslektor og PhD-student i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder. Han forsker på praksisopplæringen i lærerutdanningene, og er særlig interessert i praksislæreres rolle som veiledere og identitet som lærerutdannere. Han jobber også med utviklingsarbeid i de nye grunnskolelærerutdanningene, hvor nye former for partnerskap mellom universitet, skoleeiere og skoler etableres.



Rune Høigaard er professor i idrettsvitenskap ved Institutt for folkehelse, idrett og ernæring, Universitetet i Agder og professor II ved Nord Universitet. Han er leder av forskningsgruppen Sport and Exercise Psychology (SEP-HEP) ved UiA og fagansvarlig for idrettspsykologi og coaching ved Olympiatoppen Sør. Han har arbeidet som pedagogisk-psykologisk rådgiver. I tillegg til lang erfaring med undervisning og veiledning på høyskole- og universitetsnivå har han publisert en rekke vitenskapelige artikler og bøker innfor temaene veiledning og gruppedynamikk.

Hva lærerstudenter lærer i praksis

■ AV MARIT ULVIK, INGRID HELLEVE OG KARI SMITH

Praksis og teori i lærerutdanningen skal sees i sammenheng og utfylle hverandre, men mange studenter opplever at tilfeldighetene får styre.

Mens praksisperioder er en høyt verdsatt del av lærerutdanningen, kritiserer studentene ofte undervisningen som foregår på campus. Teorien de lærer der, blir gjerne oppfattet som lite relevant for yrket, og studentene erfarer dårlig sammenheng mellom de ulike delene av utdanningen (Finne m.fl., 2014). Selv om lærerstudenter kan hevde at det er i praksis de lærer mest, er det i rammeplanene for lærerutdanningene ingen krav til innhold og veiledning i praksis, bare til omfang. Dette kan tolkes som at praksis ses på som et gode i seg selv. Utbyttet synes å bli tatt for gitt.

Denne artikkelen retter søkelyset nettopp mot praksisopplæringen i lærerutdanningen og studenters utbytte av denne. Studien som artikkelen bygger på (Ulvik, Helleve & Smith, 2017), undersøkte hvordan praksis kunne bidra til kobling mellom teori og praksis, mellom undervisning på campus og skolepraksis, og gjennom det fremme lærerstudenters profesjonelle kunnskap. Profesjonell kunnskap er her forstått som kunnskap som drar vekslers på både praksis og teori. Denne typen kunnskap er, slik vi ser det, nødvendig i et læreryrke som er komplekst og ikke kan reduseres til et teknisk anliggende med ferdige løsninger. Konteksten for studien er tre lærerutdanningsprogram som utdanner for trinn 8–13, og utvalget er hentet fra to universitet.

Følgende forskningsspørsmål ble stilt:

- Hvordan beskriver lærerstudenter praksiskonteksten og mulighetene for læring de tilbys der?

- På hvilken måte skiller praksiserfaringer seg fra læring på universitetet?
- Hva og hvordan lærer studenter i praksis?

Praksis i lærerutdanning

I praksis får studenter innblikk i læreryrkets kompleksitet og blir eksponert for kulturen på arbeidsplassen. Men hva de lærer av erfaringene, avhenger av hvordan de reflekterer over dem og om de klarer å abstrahere det de har lært slik at det har overføringsverdi til nye situasjoner. Eraut (2000), som har forsket på læring på arbeidsplasser, skiller mellom implisitt, reaktiv og planlagt læring. Implisitt læring innebærer at man lærer uten å være det bevisst. Denne typen læring vil alltid finne sted. Problemet er at læringen ikke uten videre kan overføres til nye situasjoner. Reaktiv læring er knyttet til å se tilbake på noe som nylig har skjedd for å lære av det. Handling som etterfølges av refleksjon, er en mye brukt tilnærming i lærerutdanning. Den mest avanserte formen for læring på arbeidsplassen er den planlagte læringen der blikket er rettet fremover. Basert på teoretisk kunnskap og tidligere erfaringer prøver en å forestille seg løsninger på utfordringer en står overfor. Aksjonsforskning er et eksempel på denne måten å lære på. Lærere vil alltid måtte planlegge for ukjente situasjoner. Da kan det være nyttig at de allerede i utdanningen har blitt utfordret og måttet ta selvstendige valg.

Utdanning, også lærerutdanning, har ulike formål. Biesta (2009) skiller mellom utdannings



kvalifiserende, sosialiserende og subjektifiserende funksjon. Gjennom utdanningen *kvalifiseres* lærere for yrket, og det er da visse kunnskaper og ferdigheter en må forutsette at kommende lærere har. Gjennom *sosialisering* på en arbeidsplass, får lærerstudenter tilgang til den kunnskapen som er forankret i fellesskapet. Mens sosialisering handler om å bli inkludert i profesjonen, handler subjektivering ikke om å bli inkludert, men om å gjøre selvstendige vurderinger og å handle uavhengig. Å være utdannet lærer innebærer dermed mer enn

å bli en del av det rådende systemet. Det handler også om å stille spørsmål ved det etablerte. Mens læring på campus hovedsakelig gir innsikt i kunnskapens hva og hvorfor, gir praksis innsikt i hvordan. Til sammen kan de to læringsarenaene utfylle hverandre. Da kan de ikke fremstå som to atskilte verdener, men må forholde seg til hverandre.

Studien

Studien bygger på fokusgrupper som diskuterte tema knyttet til de tre forskningsspørsmålene.

Temaene handlet om praksiskontekst, forskjellen mellom læring i praksis og på universitetet og utbyttet av praksiserfaringer. Utvalget besto av 21 studenter fra tre ulike lærerutdanningsprogram ved to universitet i Norge. De tre utdanningsprogrammene var: integrert lektorprogram, praktisk-pedagogisk utdanning for akademiske fag og praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag. Det ble gjennomført én fokusgruppesamtale fra hvert av de inkluderte programmene. Samtalene foregikk like etter en langpraksis på 7–8 uker.

Inkludering på arbeidsplassen

Selv om studentene verdsatte praksis, ble det gjen-tatte ganger vist til forskjeller mellom arbeidsplassene når det gjaldt holdninger, støtte, fasiliteter, veiledere og muligheter for å lære fra erfaringer. En viktig forskjell var knyttet til hvorvidt studentene ble inkludert på arbeidsplassen, her illustrert gjennom følgende to sitater:

- Jeg trodde jeg skulle bli mer inkludert og føle meg som del av kollegiet.
- Bare etter en uke var du en del av arbeidsplassen. Du kunne sette deg hvor som helst og snakke med hvem du ville.

Mens noen studenter ble spurt om hva de mente og ble behandlet som kolleger, følte andre seg som vikarer eller til og med som elever. Hvordan studentene ble tatt imot, var både avhengig av veileder og av personalet som helhet, men også av fysiske rammefaktorer. Noen skoler kunne tilby studenter arbeidsplasser sammen med de andre lærerne, andre skoler hadde ikke ekstra plass. Å få tilgang til kulturen på skolen ser ut til å gi rikere erfaringer og gi studentene en følelse av å være lærer – mer enn om de bare har kontakt med veiledere.

Veilederens rolle

Lærerstudentene er ofte kritiske til rene observasjonsperioder. Etter mange år som elever vet de mye om hva lærere gjør. Likevel viser det seg at å snakke om eller observere undervisning er noe annet enn å undervise selv. Praksiserfaringene synes i stor grad å avhenge av veilederne og deres holdninger til og oppfatninger av praksis. Noen veiledere har en tendens til å fortelle studentene

hva de skal gjøre, andre overlater studenter til seg selv. En siste gruppe er opptatt av dialog og oppmuntrer studenter til å prøve ut ulike måter å undervise på. Den første gruppen legger opp til gitte svar på hva som er god undervisning. Veilederen vet best. Den andre gruppen trekker seg tilbake og overlater studentene til egen prøving og feiling. Hver må finne sin måte å være lærer på. Den siste gruppen tar i bruk begge parter ressursene. Veilederne har erfaring, studentene har utenfrablikket og oppdaterte teoretiske kunnskaper. Disse veilederne kommer gjerne med tips, men hører også på og er interesserte i innspill fra studentene. Det er veilederne fra den siste gruppen studentene setter størst pris på.

Noen ganger kan veileder bli for ivrig. «Jeg fikk for mye veiledning og følte meg overvåket», sier en av studentene. Store forskjeller mellom veileder og student ble også pekt på som en utfordring. «Han prøvde å gjøre meg lik seg selv», hevder en student som fikk beskjed om å «smelle mer med døren» ved oppstart av timen.

Studentenes erfaringer tyder på at veiledere er forskjellige, men ut fra det de forteller, bør veiledere også ta hensyn til at studenter er forskjellige.

Læring i praksis versus på universitetet

Kunnskapen studentene tilegner seg i praksis, blir beskrevet som kroppslig, mens læring på universitetet i stor grad har en kognitiv tilnærming. En student beskriver forskjellen slik: «Når du leser om elever med diagnoser, blir du engasjert, men du *føler* deg ikke utilstrekkelig slik du kan gjøre i praksis». Praksiserfaringer appellerer mer til følelser og kan innebære en høyere risiko enn læring på universitetet. Studentene beskriver at de som elever så det som foregikk «på scenen». Som lærerstudenter får de også tilgang til det som foregår «på bakrommet».

Selv om studentene verdsetter praksis høyt, setter de også pris på teori. Teorien kan tilføre alternative perspektiv og kan forklare hvorfor noe er gjort på en bestemt måte. En student sammenligner det å lære å bli lærer med det å lære å kjøre en bil. Du kan ikke lære å kjøre bil bare gjennom å bli testet på teori, du må også lære gjennom å handle. Teori er nødvendig, men ikke tilstrekkelig.

Praksissituasjonen er mer kompleks enn

situasjonen på universitetet. I møte med praktiske utfordringer kan teorien oppleves vag. Alt virker så enkelt i bøkene. Samtidig forteller studenter at praksis har motivert dem til å lese mer teori eller har hjulpet dem å forstå teori og gjort teorien mer meningsfull. Praksissituasjonen stiller videre mer allsidige krav til studentene. «Hjernen blir dradd i to retninger», sies det. Studentene skal forberede seg til kommende eksamener og forventes samtidig å være en dedikert praksisstudent som forbereder gode timer for elevene. I praksis kan studenter risikere å måtte gjøre noe de aldri har prøvd før og bevege seg langt utenfor komfortsonen. Dette kan oppleves skremmende, men trigger samtidig refleksjon og det å tenke fremover, det Eraut (2002) beskriver som planlagt læring. Studentene gir også eksempler på Erauts kategori reaktiv læring i form av samtaler og oppgaver der de må utdype det de har lært og koble det til teori.

Funnene viser at de to læringsarenaene, skole og universitet, kan utfylle hverandre. Spørsmålet er om denne muligheten er utnyttet godt nok.

To verdener

Selv om studentene har vært elever i mange år, blir de likevel overrasket over det de lærer i praksis, ikke minst over hvor krevende yrket er og hvor mye tid det tar. Kunnskapen de tilegner seg, er personlig. De lærer om sine egne praktiske ferdigheter, om hva som er viktig for dem, og deres forståelse blir utfordret. En student forteller:

Jeg sitter igjen med et inntrykk av at jeg kan håndtere en klasse. Den erfaringen hadde jeg ikke på forhånd [...] Men å lede en hel time og få elevene til å høre på meg, det er den viktigste erfaringen jeg har hatt.

I faglitteraturen brukes metaforen «det tredje rommet» om møteplassen mellom akademisk og praktisk kunnskap. I vårt materiale er det få eksempler på denne type møteplasser. Selv om begge læringsarenaene blir verdsatt, oppleves de som to atskilte verdener. Det som skaper forbindelse mellom dem, er at studentene får bearbeidet erfaringer, for eksempel gjennom samtaler, utfordrende situasjoner som trigger refleksjon eller oppgaver. En student uttrykker: «Det hendte ikke

at veilederen sa: Hvordan kan vi koble denne situasjonen til det du har lært på universitetet?»

Det er også eksempler på at lærerutdannere fra de to arenaene er uenige:

Det er rart å erfare at lærerutdanneren fra universitetet sier: ikke hold deg til læreboken, og veilederen si: hold deg til læreboken, det er det som står der som elevene skal lære og som de bruker.

Uenigheter som den ovenfor ble ikke diskutert blant de involverte, og dermed heller ikke utnyttet med tanke på læring. For å få et bedre utbytte av praksis foreslår studentene en tettere forbindelse mellom de to arenaene. Videre mener de at det er universitetets ansvar å sørge for gode veiledere.

Behov for et veilederfelleskap

Studien vår viser at teori i liten grad fungerer som fortolkende rammeverk for praksiserfaringer. Å tilføre lærerstudenter tips og gode råd kan synes relevant på kort sikt, men ikke alltid i det lange løp. Undervisning følger ingen gitt oppskrift og kan alltid diskuteres og forbedres. Lærere må lære å takle usikkerhet i møte med et yrke som stadig er i endring. Da hjelper det ikke å få ferdige svar fra veileder. Lærerstudentene var enige i at de trenger både teori og praksis. Deler av yrket kan bare erfares og føles. Imidlertid kan teori bidra med et kritisk perspektiv ved å utfordre det som blir tatt for gitt. Videre kan teori forklare det som skjer i praksis og tilby alternativ. Praksis ble høyt verdsatt, men erfaringene fører ikke automatisk til varig læring og en naturlig forbindelse mellom praksis og teori. En form for bearbeiding er nødvendig, både for bedre å forstå det som skjer i praksis og for at teori skal gi mening.

Praksis kan også ses i lys av Biestas tre kategorier: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Gjennom praksis sikres *kvalifiserte* lærere. Sett fra elevens perspektiv må lærerstudenter da akseptere en form for kontroll og vurdering. Dette innebærer at veiledere ikke kan trekke seg tilbake og overlate studentene til seg selv. Videre skal praksis sikre at lærerstudenter blir *sosialisert* inn i profesjonen. Praksis kan gi tilgang til en del av lærerens arbeid som tidligere har vært usynlig

for studentene. Imidlertid viste vår studie at det varierte hvor godt studentene ble inkludert på arbeidsplassen. Dermed varierte også læringsutbyttet. Noen skoler var mer imøtekommende enn andre. Ved å bli inkludert i kollegiet fikk studentene tilgang til det som foregikk på skolen både i og utenfor klasserommet. Ut fra det studentene forteller, kan ikke forskjellene forklares av praktiske årsaker alene. Basert på vår studie vil vi hevde at god kvalitet på praksisplassen er et kollektivt ansvar for skolen. Lærerstudenter skal videre utrustes til å gjøre egne valg og kunne handle uten at noen forteller dem hva de skal gjøre. Studentene trenger rom for å kunne utvikle sin egen stemme eller for *subjektifisering*. En faktor som kan motarbeide uavhengighet og fremme instrumentalisme i praksis, er tidspress og at studentene vurderes. Her må veilederne balansere mellom kvalifisering og subjektifisering.

Funn fra vår studie tyder på at veiledning i stor grad er et privat anliggende. Med hensyn til læringsutbytte i praksis spiller veilederne en avgjørende rolle, og samarbeid mellom veiledere kunne sikret studentene en mer koordinert praksis. Det er veilederne som definerer graden av frihet og støtte studentene får og veilederne influerer også på hvordan de blir inkludert på arbeidsplassen. I litteraturen er veiledning beskrevet som noe annet enn undervisning (Bullough, 2005). Studier tyder på at formalisert veilederutdanning kan bidra til en dypere forståelse for veiledningsoppgaven og også bidra til et veilederfelleskap (Ulvik & Sunde, 2013). Forholdene studentene i vår studie møtte i praksis, så vel som støtten de mottok, synes å være et utslag av tilfeldigheter.

Et forpliktende rammeverk

Undervisning er en praktisk aktivitet og krever dermed praktisering. Å bli lærer handler om å bli inkludert i en profesjon og få en følelse med hva yrket innebærer. Undervisning handler også om å overveie alternativ og ha en spørrende innstilling til egen praksis. Her kan teori bidra. For å dra nytte av de to læringsarenaene i lærerutdanningen er det nødvendig å fremme studentenes refleksjon og å sørge for varierte erfaringer som kan støtte både kvalifisering, sosialisering og subjektifisering. For at dette skal skje, kan ikke

praksiserfaringer overlates til tilfeldigheter. For å utvikle profesjonell kunnskap er det nødvendig med aktiviteter som bidrar til bearbeiding av erfaringene. Da trengs god veiledning, tilgang til et profesjonsfelleskap og erfaringer som fremmer refleksjon. For at dette skal sikres bør de to læringsarenaene i utdanningen samarbeide, og praksis bør, på samme måte som undervisningen på campus, ha et forpliktende rammeverk. Det må stilles krav, ikke bare til omfang, men også til hva studentene tilbys i praksis med hensyn til kvalitet på veiledning og arbeidsvilkår.

LITTERATUR

- BIESTA, G.** (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 33-46.
- ERAUT, M.** (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- FINNE, H, MORDAL, S., & STENE, T.M.** (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. SINTEF-rapport, Trondheim.
- ULVIK, M., HELLEVE, I., & SMITH, K.** (2017). What and how student teachers learn during their praktikum. *Professional Development in Education*, Doi.10.1080/19415257.2017.1388271



Marit Ulvik er professor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Hun er leder for forskningsgruppen Undervisningsprofesjonalitet og pedagogikk som er opptatt av menneskers læring, utvikling og dannelse innenfor skole og høyere utdanning. Hun har lang erfaring fra grunnskolen, og dette preger forskningsinteressene som blant annet retter seg mot veiledning og mot å forske på egen praksis.



Ingrid Helleve er professor i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Hun underviser på PPU og veilederstudiet ved Institutt for pedagogikk. Helleve har lang yrkeserfaring som lærer og rektor. Forskningsområder er profesjonell utvikling i utdanningsfeltet, teknologi i undervisningen og interkulturell pedagogikk.



Kari Smith er professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Hun er daglig leder av den nasjonale forskerskole i lærerutdanning, NAFOL. Smith har lang erfaring som lærer og som lærerutdanner, og forskningen er nært knyttet til praksisfeltet.

Et forsvar for teoriens plass i lærerutdanning

■ AV EMIL SÆTRA

Mer praksis i lærerutdanningen er ikke et universal middel som garanterer flinkere lærere og bedre lærerutdanning. Tvert imot kan innsikt i pedagogisk teori være vel så viktig, både for lærerstudenters profesjonsutvikling over tid og lærerstandens evne til å forsvare egen profesjonalitet.

For litt siden sto et debattinnlegg skrevet av tre lærerstudenter på trykk i Aftenposten (Olsen, Haglund og Garde, 2017). I innlegget skriver artikkelforfatterne at de kjenner seg dårlig forberedt til det livet som møter dem i skolen. Problemet er først og fremst at de er lite forberedt til å møte barn og alle de situasjonene læreryrket innebærer. Det studentene mener de «egentlig trenger trening i, er å bli gode menneskekjennere, [samt] vite hvordan man skal samhandle med barn og bygge relasjoner». Dette har de ennå ikke lært. Det å skrive en methodedel til en forskningsartikkel derimot, mener de å kunne utmerket. Ifølge studentene selv er det med andre ord ikke teoretisk kunnskap det står på. Løsningen på problemet

er, ifølge studentene, mer praksis. De hundre dagene med praksis studentene har nå, er for lite.

Det studentene skriver, knytter an til en debatt som har foregått så lenge det har vært lærerutdanning, og som helt sikkert vil fortsette inn i fremtiden. Det er en god ting at lærerstudenter engasjerer seg for god lærerutdanning og at de ønsker å mestre yrket sitt. Allikevel går det an å se litt nærmere på noen av antagelsene som ligger i studentenes ytringer, som jeg for øvrig tror deles av flere; både lærerstudenter og andre.



En første og overordnet antagelse er at praksis er primær og teori er sekundær; at i lærerutdanning har teori kun verdi i den grad den kan opplyse og anvendes i praksis. For det andre er en underliggende antagelse at lærerstudenter i lærerutdanningen først og fremst bør lære det som vil gjøre dem i stand til å mestre lærerjobben så raskt som mulig. Som lærerstudentene skriver: «[når] vi er ferdig utdannet forventes det at vi skal takle alle arbeidsoppgaver som lærerrollen omfatter». For det tredje er det en antagelse om at mer praksis er løsningen på lærerutdanningens problemer. Disse tre antagelsene bygger nokså logisk på hverandre og virker heller ikke urimelige. Jeg ønsker imidlertid å problematisere dem, først de to siste, og gjennom dette også den første.

Jeg mener det å utvikle teoretisk innsikt bør være en vesentlig del av lærerutdanningen. Hovedargumentet for denne påstanden er at det som raskest mulig gjør deg til en lærer som mestrer jobben, ikke nødvendigvis er det som vil gjøre deg til en profesjonell og dyktig lærer over tid. Derfor er heller ikke mer praksis løsningen på alle problemer i lærerutdanningen; det å utvikle teoretisk innsikt kan være en vel så vesentlig del.

Dewey om teori og praksis

Den videre argumentasjonen vil primært hente støtte i John Deweys (pedagogiske) filosofi. Jeg vil derfor først si litt om hans syn på forholdet mellom teori og praksis. For noen kan det fremstå som overraskende å støtte en slik argumentasjon på Dewey; han er en tenker som tillegger praksis stor betydning. Dewey tilhørte en gruppe filosofer som gjerne kalles for pragmatister. *Pragma* betyr handling, og pragmatismen kan godt beskrives som en handlingsfilosofi. En av pragmatismens grunnpremisser er at «ideer ikke er noe som finnes 'der ute' og venter på å bli oppdaget, men at ideer er redskaper (...) som mennesker skaper for å mestre den verden de lever i» (Brinkmann, 2006, s.30, min oversettelse). Faktisk mener Dewey at all teori til syvende og sist må testes og legitimeres i praksis. Slik forstått er praksis primær også hos Dewey. En forskjell i teori er for Dewey uvesentlig hvis den ikke også *gjør* en forskjell i praksis.

Dewey forstår teori som «instrumenter for løsning av problematiske situasjoner», og god vitenskap er vitenskap som bidrar til å løse problemer på en god måte (Brinkmann, 2006, s. 136).

Dewey mener riktignok ikke at instrumenter (teori, vitenskap) i seg selv kan løse problemer. Det er kun gjennom intelligent bruk av instrumenter at problemer kan løses. Dette er godt uttrykt av en annen pragmatist, William James. I en bok fra 1899 skriver han at det alltid er et gap mellom teori og praksis, som må fylles av et mellomliggende kreativt sinn. Teori kan med andre ord ikke foreskrive praksis direkte. Det bør uansett være klart at Dewey ikke hadde spesielt mye til overs for såkalt «skrivebordsfilosofi» eller teori for teoriens skyld. Dewey går inn i diskusjonen om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen på praktikerens premisser. Nettopp derfor er det også interessant at han er såpass opptatt av betydningen av teori i lærerutdanning.

Å bli en god lærer – på kort og lang sikt

Dewey er ikke enig i at lærerutdanning bør foregå med utgangspunkt i premisset om at lærerstudenter skal lære det som gjør at de mestrer jobben sin på en raskest mulig måte. Tvert imot ber han om litt besinnelse. Dewey utforsker forholdet teori – praksis i lærerutdanning nokså utførlig i en tekst fra 1904, passende nok kalt *The Relation Of Theory to Practice in Education*. Den følgende teksten er basert på dette essayet. Både tid og kontekst er selvsagt nokså forskjellig fra vår. Min påstand er allikevel at argumentene Dewey anfører, fortsatt har stor relevans.

Dewey skriver innledningsvis i teksten at det er opplagt at en profesjonsutdanning ikke kan være utelukkende teoretisk, en slik utdanning må også innebære en del arbeid av mer praktisk art («practice work»). Han skiller imidlertid mellom to ulike måter å se lærerutdanningens oppgave på som gir forskjellige svar på hvor stor del av lærerutdanningen som skal bestå av praktisk arbeid. Det ene synspunktet, som i stor grad sammenfaller med det som ble fremsatt av studentene referert til i innledningen, tar utgangspunkt i at lærerutdanningens oppgave er å gi lærere de verktøyene de

umiddelbart trenger for å takle de arbeidsoppgavene lærerrollen innebærer. Fra et slikt ståsted, hevder Dewey, er det klart at praktisk arbeid er veien å gå. Hvis dette er målet, bør lærerstudentene få øve seg i klasseledelse, varierte undervisningsmetoder og andre relevante oppgaver; «practice work is, as far as it goes, of the nature of apprenticeship», som Dewey sier (s.9).

Dewey inntar imidlertid et annet standpunkt, det han kaller «the laboratory point of view». Fra et slikt ståsted er målsetningen mer langsiktig; «to supply the intellectual method and material of good workmanship, instead of making on the spot, as it were, an efficient workman» (s.10). Hvis dette er målet, mener Dewey, må teoretisk innsikt tilskrives en langt større og viktigere plass i lærerutdannelsen. Formålet med praksis blir dermed ikke å skape en effektiv arbeider «on the spot», som Dewey sier, men snarere å fasilitere utviklingen av studentens intelligens (bredt forstått), knyttet til de teoretiske emnene studenten studerer i lærerutdanningen. Ikke slik å forstå at det praktiske siktemålet skyves helt til side, eller at en slik form for lærerutdanning ikke vil lære studentene noe av det de «umiddelbart trenger». Poenget er at utdannelsen tar et annet og bredere siktemål, og at betydningen av teori i lærerutdannelsen tillegges en større vekt.

Spørsmålet er så: hvorfor er dette å foretrekke? Her er vi ved sakens kjerne, og det er også her jeg mener Dewey kommer med noen gode poenger som er verdt å minne om også i dag. Dewey gir grunner av både praktisk og mer fundamental art. En praktisk årsak er at tiden studentene får, i praksis uansett er begrenset. I prinsippet er behovet for mer praksis i lærerutdanningen nærmest umettelig. For den som tror at mer praksis er svaret på alt, blir det aldri «nok». Den andre siden av mynten er imidlertid at lærere har begrenset med tid til faglig fordypning når de begynner i yrket. Det er derfor både viktig og riktig at studenten tilegner seg et solid faglig grunnlag på lærerutdanningen (s. 11-12).

Hva det vil si «å klare seg som lærer»?

Mer fundamentalt handler det imidlertid om hva slags lærere man ønsker at lærerutdanningen skal

utdanne. Dewey mener at det å legge stor vekt på å «klare seg» raskest mulig leder studentenes oppmerksomhet i gal retning. Det er en forskjell, sier Dewey, på 1) å lære seg et fag på en skikkelig måte, kunne ta det i bruk i klasserommet for å sikre formålstjenlig aktivitet, og gjøre dette til basis for disiplin i undervisningen, og 2) det å «klare seg», i betydningen å mestre undervisningsmetoder og klasseledelse. For en lærerstudent kan det være vanskelig å lære flere nye ting samtidig. For lærerstudenten som blir satt til å lede en klasse på 30 elever, er det derfor bare som forventet hvis oppmerksomheten primært rettes mot oppgaver som å holde ro og orden; det er slike behov som oppleves mest påtrengende. Det som kjennetegner en profesjonell lærer, er imidlertid at han eller hun klarer å bruke sin fagkunnskap for å sikre formålstjenlig aktivitet hos elevene og gjøre dette til basis for disiplin i undervisningen. Det å kunne følge med og holde oversikt over elevenes mentale aktivitet, se når den er til stede og når den er fraværende, vite hvordan den vekkes og vedlikeholdes, teste den ved hjelp av oppnådde resultater og å teste oppnådde resultater gjennom den – det er virkelige indikatorer på den gode lærer, sier Dewey (s. 13-14).

Praksis hjelper lærerstudenter til å mestre klasseledelse og å til å ta i bruk ulike undervisningsmetoder. De lærer seg å løse de mest påtrengende utfordringene. Det praksis derimot ikke kan hjelpe lærerstudenten med, hevder Dewey, er tilstrekkelig innsikt i pedagogikk og psykologi til å bedømme hvordan han eller hun best tilrettelegger for formålstjenlig aktivitet. Det studenten har lært i praksis har derfor en empirisk snarere enn en vitenskapelig basis. Uten tilstrekkelig faglig innsikt vil studentens undervisningsvaner tilegnes på grunnlag av hva det er som «virker» og «ikke virker» i praksis, «fra øyeblikk til øyeblikk», som Dewey sier (s. 14). Hva det er som virker og ikke virker, blir dermed ikke forstått og justert ved hjelp av og i overensstemmelse med teoretiske prinsipper, men på basis av prøving og feiling. Selv om Dewey ikke mener at psykologiske eller pedagogiske prinsipper kan omsettes «umiddelbart» til pedagogisk praksis, vil god undervisning



nødvendigvis foregå i overensstemmelse med sunne psykologiske og pedagogiske prinsipper. Bare gjennom å kjenne til slike prinsipper vet en hva som må tas i betraktning for å nå et bestemt mål. Hvis man vil bygge en bro, må den bygges på en bestemt måte og med et bestemt materiale, for å sikre at det er en bro og ikke en haug med søppel som lages. Det er med andre ord problematisk hvis lærerstudenters undervisningsvaner manifesteres uten tilstrekkelig basis i pedagogikk, psykologi og andre viktige emner som undervises på lærerutdanningen. Teori og praksis vil dermed heller ikke vokse sammen ved hjelp av lærerstudentens praktiske erfaringer, men forblir adskilt og oppdelt i ulike domener (s. 15-16). Slik havner en, med andre ord, i den uheldige situasjon at teori og praksis ikke ser ut til å ha noe med hverandre å gjøre; på mange måter det fremste ondet i lærerutdanningen både på Deweys tid så vel som i dag. Etter mitt skjønn er det også her problemet ligger for lærerutdanningene, i å skape en god symbiose mellom teori og praksis. Dewey skriver en del også om dette, for den som vil lese.

Hvis ikke studentene tilegner seg tilstrekkelig teoretisk innsikt i løpet av lærerutdanningen, vil det ha uheldige implikasjoner, ikke bare for lærerutdanning som sådan, men også for lærerstudentens videre yrkesliv. I hvert fall hvis formålet med lærerutdanning er at lærerstudenter ikke bare skal «klare seg» så raskt som mulig, men bli gode lærere som evner å fortsette å utvikle seg også etter at de forlater lærestedet. For, som Dewey sier, «umiddelbar ferdighet» kan komme på bekostning av evnen til å fortsette å vokse. Den lærerstudenten som forlater studiene med «umiddelbar ferdighet», kan kanskje fremstå overlegen den første uka, måneden, eller til og med det første året, sammenlignet med andre lærerstudenter med sterkere teoretisk ballast. Videre fremgang vil imidlertid være begrenset til å raffinere og perfektionere den ferdigheten som han eller hun

allerede har i besittelse (s. 15). Jordsmonnet for videre vekst er skrint. Lærerstudenten har «slått tolv allerede fra begynnelsen», som Dewey uttrykker det (s. 16). Virkelig profesjonalitet uteblir.

Teori som grunnlag for profesjonen

Dette har, i siste instans, også konsekvenser for hva slags lærerstand og lærerprofesjon vi får. En lærerstand som mangler tilstrekkelig teoretisk ballast, kan fort bli servil, ettersom den mangler tilstrekkelige intellektuelle ressurser til å forsvare sin egen profesjonalitet mot skiftende moteretninger i pedagogikken og politisk overstyring. I lys av det utdanningspolitiske klimaet som i dag omgir læreres profesjonsutøvelse, trenger jeg neppe bruke tid på å overbevise lærere om hvor betydningsfullt dette er. Det er med andre ord ikke slik at mer praksis er løsningen på alle lærerutdanningens problemer. Snarere tvert imot, en solid teoretisk basis har kanskje aldri vært viktigere.

LITTERATUR

BRINKMANN, S. (2006). *John Dewey: En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.

DEWEY, J. (1904). *The Relation of Theory to Practice in Education*. The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, s. 9-30

JAMES, W. (1899). *Talk to teachers on psychology: And to students on some of life's ideals*. New York: Henry Holt and Company

OLSEN, M.I., HAGLUND, A. & GARDE, B.L. (2017). «Hei, jeg heter Lina. Jeg er nyutdannet lærer med 100 praksisrelaterede dager og skal nå bli din kontaktlærer i tre år». Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/mening-debatt/i/8b3Qw/Hei_jeg-heter-Lina-Jeg-er-nyutdannet-lærer-med-100-praksisrelaterede-dager-og-skal-na-bli-din-kontaktlærer-i-tre-år>



Emil Sætra er doktorgradsstipendiat og lærerutdanner ved Det teologiske menighetsfakultet. Hans primære forskningsinteresse er demokrati og medborgerskap i skolen.

Å være etter- og videreutdanner av lærere

■ AV INGEBJØRG MELLEGÅRD

Det er skrevet mye om læreres læring, men mindre om hvordan dette omsettes i praksis i videreutdanningsstudier. Blant annet har innsikt i lærernes kunnskapskultur stor betydning for utformingen av etter- og videreutdanningstilbudet.

Lærere som tar videreutdanning, har med seg kunnskap og erfaring som aktivt må brukes i kompetansehevingstilbud for at disse studiene virkelig skal bli *videre utdanning*. Mange års erfaring som etter- og videreutdanner av lærere i engelsk har gitt meg god innsikt i læreres læring og hva som kan bidra til utvikling av undervisningspraksis. Da etter- og videreutdanningsstrategien *Kompetanse for kvalitet* ble introdusert i 2009, var Kunnskapsdepartementet svært tydelig i sine føringer om at videreutdanningsstudier må ha en annen innretning enn grunnutdanningsstudier (Kunnskapsdepartementet, 2009). I denne artikkelen vil jeg gjennom eksempler fra eget arbeid belyse noen sider ved videreutdanning som kan bidra til økt læringsutbytte for deltakerne. Avhengig av konteksten omtales deltakerne noen ganger som *studenter* og andre ganger som *lærere*.

Utviklingskompetanse

I forbindelse med videreutdanning framheves *endrings- og utviklingskompetanse* (St.meld.nr. 30, 2004). Denne kompetansen er mangefasettert. Ut ifra min erfaring er samspillet mellom teori og praksis både selve grunnlaget og pådriveren for utvikling av lærerens yrkesutøving. Dette er en prosess hvor *refleksjon* bidrar til å forstå og utvikle

egen undervisningspraksis i et læringsfremmende perspektiv, for den enkelte elev og i henhold til gjeldende læreplaner. En annen forutsetning for at undervisningspraksis skal kunne videreutvikles, er tilgang til forskning innenfor fagfeltet og utprøving av ny kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2015a; St.meld. nr. 31, 2008). I strategidokumentet for *Kompetanse for kvalitet* framheves det hvor viktig læringsfellesskapet er for å sikre at ny kunnskap deles og tas i bruk (Kunnskapsdepartementet, 2015b, 2016). Videreutdanning er nettopp møtestedet mellom lærerens undervisningspraksis og ny kunnskap innenfor fagfeltet, en arena for å reflektere over egen undervisningspraksis og et fellesskap med medstudierende kollegaer.

Teori og praksis

Det er nødvendig å avklare teoriens rolle i læreres læring og kunnskapsutvikling. Selv velger jeg å snakke om *samspillet* mellom teori og praksis; det reflekterer avhengighet og noe dynamisk. Som etter- og videreutdanner har jeg i møte med lærere ofte erfart en utydelig teoretisk forankring i deres undervisningspraksis og begrunnelser for valg av aktiviteter. Det synes som om teori og praksis sees i et dikotomisk perspektiv; det er praksis og erfaring som gir begrunnelse og gyldighet for valg,



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

mens teori ofte omtales som «noe fjernt». Mange vurderer verdien av ny kunnskap etter hvorvidt den kan anvendes direkte i klasserommet.

Ertsås & Irgens (2012) utvider teoribegrepet ved «å flytte oppmerksomheten fra *teori* som substantiv til *teoretisering* som verb og prosess» i kunnskapsutviklingen. Det er her snakk om en gradering av teori for å motvirke en teori-praksis-dikotomi; «evnen til teoretisering er viktigere enn kunnskap om og et stort repertoar av teorier» (s. 198). *Teoretisering* av praksis bygger på Wenigers tredelte gradering, fra svak til sterk teori. Svak teori, teori av første grad, gjenspeiler den uuttalte teorien som ligger i all praksis, en teori som praktikerer ofte ikke er seg bevisst, men som kommer til uttrykk i handling. Teori av andre grad er den teorien yrkesutøveren kan verbalisere; denne teorien er ikke nødvendigvis umiddelbart tilgjengelig for utøveren, men fordrer både «ettertenksomhet og anstrengelse» for å kunne uttrykkes (ibid., s. 199). Den sterkeste teorien, tredje grad, refererer til metateori, og dens funksjon ligger i analyse av praksis. Slik ønsker Weniger å viske ut skillet mellom teori og praksis. Denne innfallsvinkelen gir et mer adekvat teoribegrep. Teoretisering som en prosess, har for meg blitt avgjørende for tilnærmingen til teori i etter- og videreutdanning, både i undervisning og i utforming av arbeidskrav til lærerne.

Når lærere har presentert undervisningsopplegg

og aktiviteter, har jeg ofte erfart en tilbakeholdenhet når jeg har etterspurt teori som begrunnelse for deres valg. Svar som «dette fungerer godt», «elevene synes det er moro» og «kollegaene mine gjør det også på den måten» er gjengangere. Jeg har undret meg over hvorfor ikke en teoretisk forankring er mer naturlig present og artikulert hos den utøvende lærer. Lærernes presentasjoner viser gode aktiviteter; valgene ser i stor grad ut til å bygge på egne og kollegaers erfaringer samt det jeg vil kalle *pedagogisk intuisjon*. Den sistnevnte faktoren ser jeg som svært viktig; denne bygger gjerne på erfaringer, men er *noe mer*. Det er her teoretisering kommer inn. I den tidligste fasen av min praksis hvor jeg etterlyste teori i lærerens begrunnelse, uteble ofte responsen. Kanskje var det min tilnærming som var utilstrekkelig? Jeg gikk vekk fra bruk av teoribegrepet til å spørre: «Hvordan tror du at elevene dine lærer engelsk gjennom denne aktiviteten?», en dreining som viste seg å ha stor virkning. Ved å gå fra fokus på lærerens innsikt i teori, som lett kunne oppfattes som kontrollerende, til fokus på elevenes læring, ble det mulig for læreren å ta noen skritt tilbake og beskue sin egen praksis. Dette er teoretisering; det handler om å finne katalysatorer som kan iverksette denne prosessen som er helt nødvendig i profesjonsutøverens utvikling av sin undervisningspraksis.

Utviklingsarbeid

Her vil jeg trekke fram ett av arbeidskravene i videreutdanningsstudiet *Engelsk 1: 1.-7. trinn. Kompetanse for kvalitet*, hvor bevisstgjøring og teoretisering av egen undervisningspraksis vektlegges. I emnet *Grunnleggende ferdigheter* skal studentene gjennomføre «Utviklingsarbeid i bruk av barnelitteratur i språkopplæringen med presentasjon for kollegaer ved egen arbeidsplass. Dokumentasjon i form av en logg» (HiØ, 2017). Ut ifra ny kunnskap om engelsk barnelitteratur og dens anvendelse i språkopplæringen skal læreren utforme og gjennomføre et utviklingsarbeid. Læreren skal følge sin egen prosess gjennom loggskrivning. Avslutningsvis skal de dele sin kunnskap med kollegaer. Loggen blir her katalysator i teoretiseringsprosessen samt et arbeidsredskap gjennom hele utviklingsarbeidet. Læreren kan bla bakover og framover i sin prosess, knytte sine valg til teori og læreplan, drøfte med medstudenter og kollegaer og slik reflektere over egen læring og utvikling. Dermed blir loggen en møteplass for teori av ulik grad slik Ertsås & Irgens (2012) hevder er avgjørende for kunnskapsutvikling: «Sterkere teorier kan informere teoretiseringen og det kritiske blikk på egen praksis, det vil si bidra med kunnskap og perspektiver 'utenfra' som kan anvendes i arbeidet med å utvikle praksis.» (s. 203).

Som etter- og videreutdanner blir det viktig å tilrettelegge for møteplasser for teori av ulik grad. Min erfaring er at dette er prosesser som krever tid og hvor de ulike stegene ikke kan forseres. Kvernbekk (2011) argumenterer for at «en eller annen form for gap mellom teori og praksis er en god ting». Dette begrunnes med at «Det bør finnes teori (av det «sterke» slaget) som ikke behøver å legitimere seg i praksis, men som i stedet kan ha en distanse til praksis som gjør at den kan fungere som et kritisk redskap» (s. 25). Dette utvider teoriens rolle; verdien av teori er ikke nødvendigvis ekvivalent med dens omsetting i praksis. Kvernbekk hevder det er nødvendig med et *frirom* for den sterke teorien; først med tilstrekkelig distanse til praksis kan den fungere optimalt som et kritisk verktøy. Dette utfordrer min egen praksis med hensyn til når og hvordan den sterke teorien skal komme inn i videreutdanning for å unngå motsetninger mellom teori og praksis.

Refleksjon

I arbeidskravet som er beskrevet ovenfor, inngår studentens refleksjon over egen arbeidsprosess gjennom loggskrivning. En lærer uttrykker det slik:

Writing a log helped me to keep track of my work and progress. To work with and get feedback from fellow students throughout the project has been really valuable. I did have doubts about doing a reading project in the beginning. My lack of knowledge about suitable texts in English didn't ease my trouble, but my fellow students did. They encouraged me at an early stage of the project. Studying literature within the field has been a great comfort for every step I made. Relying on theory helped me discover that picture books certainly are a great source to use in the English classroom.

Her gjenspeiles arbeidsprosessens ulike steg tydelig; planlegging av undervisningsopplegg, ny kunnskap i fagfeltet, samarbeid med kollegaer og til slutt erkjennelsen av teori som en ressurs for å kunne begrunne sine valg. Læreren bekrefter teoriens funksjon i forhold til praksis og teoretiseringsprosessens betydning for sin læring.

Utvikling av undervisningspraksis er ikke nødvendigvis synlig og målbar; det kan like gjerne handle om en dypere forståelse og bekreftelse av egen utøvelse. Som etter- og videreutdanner erfarer jeg ofte at i møte med teori uttrykker lærere: «Dette er jo slik jeg underviser, men jeg har ikke helt forstått hvorfor jeg gjør det på denne måten». Refleksjon krever øving for at den skal kunne inngå som en naturlig del av lærerens profesjonsutøvelse: «*Although reflection is not difficult and in some ways is quite natural, it is a skill that is developed over time*» (Leather & Popovic, 2008, s. 58).

Refleksjon er et vidt begrep; Boud (2001) definerer refleksjon som «a process of turning experience into learning» (s. 10). I dette ligger det en utforskning av egen praksis for å utvikle ny kunnskap. For å oppnå dette, er det viktig å unngå at refleksjon ikke blir *descriptive reflection*, men *critical reflection* (Ho & Richards, 1993). I praksis vil dette si å gå fra *hva* som gjøres til *hvordan* og *hvorfor*. Oppøving av refleksjon bør være naturlig

integreert i etter- og videreutdanning. Refleksjonen bør ha tydelige rammer og mål slik at den legger grunnlaget for kunnskapsutvikling og åpner for nye muligheter.

Fag- og forskningslitteratur

Lærere er en av de yrkesgruppene som uttrykker størst behov for faglig oppdatering, men ifølge en undersøkelse fra Gallup sier samtidig majoriteten at man ikke nødvendigvis må følge med på forskning innenfor fagfeltet for å gjøre en god jobb. Dette begrunnes med at forskning oppleves som abstrakt og fjernt fra klasserommet (St.meld. nr. 31, 2008). Tveitereid (2012) beskriver det som særegent ved yrkesgruppen og et paradoks at man ønsker faglig oppdatering, men uten lesing av ny faglitteratur og forskning. Min egen erfaring er også i overensstemmelse med dette paradokset. Tveitereid peker på nødvendigheten av å lese sakprosa innen faget for å opparbeide et fagspråk: «Å få tak på tenkningen sin, reflektere og analysere er hele poenget med faglesing» (s. 82).

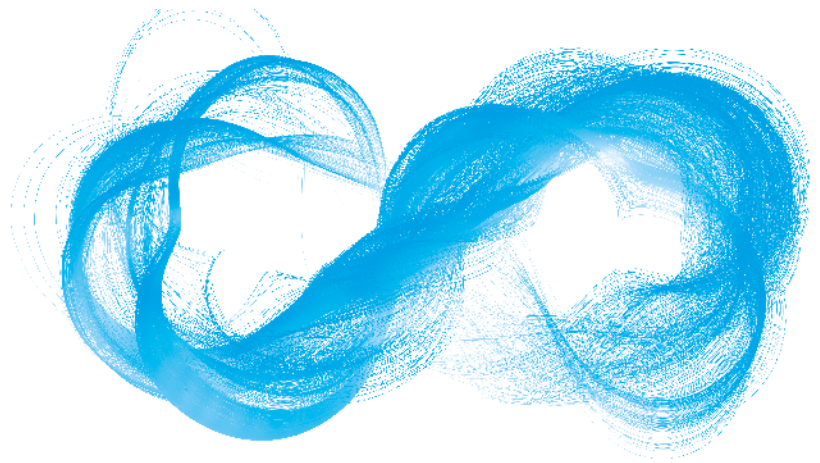
Når det gjelder læreres *kunnskapskultur*, skiller yrkesgruppen seg ut fra andre. Med kunnskapskultur forstås hvordan kunnskap utvikles og hvor og hvordan profesjonsutøveren søker ny kunnskap (Maugesten & Mellegård, 2015). Lærere oppgir muntlig erfaringsutveksling med kollegaer som viktigste kunnskapskilde (Jensen, 2008). Innsikt i lærernes kunnskapskultur har stor betydning for utformingen av etter- og videreutdanningstilbud. Det er viktig å finne arbeidsformer som stimulerer til en kunnskapsorientering utover erfaringsutveksling.

Faglitteraturen i etter- og videreutdanning må ha en referanseramme som er gjenkjennbar for lærerne. Like nødvendig er det å være bevisst på hvilke arbeidsformer som velges for at lærerne kan oppleve fag- og forskningslitteratur som relevant og nødvendig. Lesing av og refleksjon over faglitteratur er inngangsporten til forskningslitteratur; det er viktig å velge litteratur i studiene som gjenspeiler denne progresjonen. Lærerne jeg møter i videreutdanningsstudiet for lærere i engelsk, tar denne utdanningen fordi de ikke har formell kompetanse i faget fra sin grunnutdanning. Dette

kan bety at de har hatt liten mulighet til å tilegne seg det nødvendige fagspråket for å lese forskningslitteratur og delta i diskursen innenfor fagfeltet. Derfor er litteraturutvalget, både dets relevans og progresjon, avgjørende for å kunne påvirke profesjonens kunnskapskultur.

Som et eksempel vil jeg trekke fram et annet arbeidskrav innenfor samme engelskstudium hvor faglitteratur står i sentrum: «Arbeid med faglitteratur innenfor *språklæring* og gjennomføring av undervisningsopplegg i eget klasserom. Presentasjon for *kollegaer* ved egen arbeidsplass med etterfølgende diskusjon som dokumenteres i et refleksjonsnotat» (HiØ, 2017). Formålet med dette arbeidskravet er at studentene skal utvikle god fagkunnskap, nødvendig fagterminologi og didaktisk innsikt samt utprøving i klasserommet, øving i begrunnelse og argumentasjon og refleksjon i etterkant. Dette bidrar til å se teori og praksis i samspill. Arbeidskravet er nært knyttet til et annet arbeidskrav i samme semester, *Arbeidsmappe*, som innebærer skriving av ulike typer tekster. Her skal studenten blant annet respondere på en fagartikkel, og ut ifra egen undervisnings erfaring begrunne sine valg i teori. Slik blir arbeid med faglitteratur knyttet til både muntlige og skriftlige ferdigheter i engelsk, didaktisk refleksjon og argumentasjon. Tveitereid (2012) hevder at lærere i for liten grad skriver om sin utøvelse av yrket. Det er tydelig at en slik fagskriving som beskrevet ovenfor, bidrar til en elting og dypere forståelse av fagstoffet. På denne måten berører *sterkere teori* yrkesutøverens *svakere teori* og hjelper yrkesutøveren i refleksjon over og analyse av egen praksis. Med andre ord, en teoretiseringsprosess genereres.

Det ligger mye god kunnskap i kollegaers erfaringer, men dette alene er ikke tilstrekkelig som handlingsgrunnlag (Ertsås & Irgens, 2012). For lærere som tar videreutdanning, er det avgjørende at de blir rustet som autonome profesjonsutøvere til å ta valg begrunnet i faglitteratur og forskningsbasert kunnskap, og ikke i erfaringer som eneste kilde.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Læringsfellesskap

Læreres læring knyttet til det daglige arbeidet i skolen og læringsfellesskap med kollegaer står sentralt i videreutdanning. Kunnskapsdepartementet kom i 2015 med krav om kunnskapsdeling ved egen arbeidsplass som obligatorisk i alle studier innenfor *Kompetanse for kvalitet*, og skoleeiers rolle for å legge til rette for utvikling av en delingskultur framheves. Utvikling av skolens kompetanse går utover den enkelte lærers kompetanseheving: «Systematisk etter- og videreutdanning fungerer best når lærerne samtidig deler og utvikler kunnskap i et profesjonsfellesskap på skolen» (St.meld. nr. 31, 2008, s. 40).

Siden starten av *Kompetanse for kvalitet* har kunnskapsdeling vært en del av engelskstudiene ved Høgskolen i Østfold, men i de senere årene har vi gjort arbeidskravene der dette inngår, betydelig strammere i sin utforming. Hargreaves & Fullan (2012) påpeker at profesjonelle læringsfellesskap må være arrangerte og organiserte for at de skal være produktive. I denne sammenheng er læringsfellesskap noe langt mer enn «å dele praktiske tips og ideer». Det handler om å dele ny forskningsbasert kunnskap der refleksjon over egen praksis inngår. I en tidligere studie der utvikling av lærers kunnskapskultur innenfor et læringsfellesskap undersøkes, konkluderes det med at både *klasserommet* og *personalrommet* må være utprøvsarenaer i videreutdanning (Maugesten & Mellegård, 2015).

I de to arbeidskravene som er beskrevet ovenfor, inngår kunnskapsdeling ved egen arbeidsplass som en integrert del. Det settes tydelige rammer for læringsfellesskapet der kunnskapsdelingen skal foregå: en kort presentasjon etterfulgt av drøfting der minst fire kollegaer og en representant fra ledernivå er til stede. Den studerende læreren leder samtalen og skriver i etterkant en refleksjonstekst der innhold i samtalen kommer fram. Ved begynnelsen av studiet får læreren med seg et skriv til rektor med oppfordring om å tilrettelegge for denne typen kunnskapsdeling.

Tilbakemeldingene fra lærerne er gjennomgående svært positive. I sine refleksjonstekster uttrykker de at dette er en ny måte å dele kunnskap på; formen initierer gode faglige samtaler med fokus på egen undervisningspraksis. De synes det er utfordrende, men opplever at de har noe å bidra med: ny kunnskap som de har utviklet god forståelse for og som er utprøvd i eget klasserom. Videre bidrar tilstedeværelse av administrativt personale til dialog om både samarbeidsformer, undervisningsmateriale og ressurser ved skolen (ibid.). Lærere som tar videreutdanning, skal bli faglige ressurser ved sin skole. Dette kommer ikke av seg selv. Videreutdanningsstudier må gi lærerne praktisk øvelse i kunnskapsdeling og tilrettelegge for god progresjon, fra deling med medstudenter til deling ved arbeidsplassen, slik at den enkelte lærers kompetanseheving også bidrar til skolens utvikling.

Helheten i videreutdanningsstudier

Ved slutten av studieåret skriver lærerne en avsluttende tekst hvor de reflekterer over videreutdanningsstudiet og sin egen utvikling. Kompetanseheving er som nevnt, mangefasettert, og er avhengig av lærerens utgangspunkt. For enkelte ligger kompetansehevingen først og fremst i bevisstgjøring og bekreftelse av egen undervisningspraksis, for noen har studiet ført til større forståelse av samspillet mellom teori og praksis, andre har fått økt innsikt i læreplanen som styringsdokument, og noen framhever et rikere metodisk repertoar. Jensen (2008) argumenterer for at en av betingelsene for kunnskapsutvikling ligger i «en produktiv balanse mellom de utforskende og bekreftende sidene ved kunnskapsarbeidet. Et kontinuerlig læringsdriv ser ut til å oppstå når omgangen med kunnskap kan veksle mellom å undersøke det ukjente og bekrefte det riktige eller gyldige» (s. 57). En slik balanse bør være førende i videreutdanningsstudier.

Foords modell, *The five circles model*, illustrert som fem konsentriske sirkler hvor den innerste betegner læreren, *Me*, fulgt av, *Me and my students*, *Me and my colleagues*, *Me and my school* og *Me and my profession* tydeliggjør de ulike relasjonene læreren befinner seg i innenfor sin yrkesutøvelse (Foord, 2009). Modellen kan være til god hjelp i planlegging av etter- og videreutdanningstilbud for å sikre at helheten i lærerens arbeid ivaretas.

Å være etter- og videreutdanner er i seg selv en *videreutdanning* med eget arbeidsfelt som lærings- og forskningsarena. Videreutdanningsstudier gir rom for læring både for utdanner og profesjonsutøver. Her har jeg trukket fram noen sider ved videreutdanning som jeg erfaringsmessig ser som avgjørende for læreres videreutvikling av egen undervisningspraksis. Videreutdanning skal løfte læreren framover og gi et godt grunnlag for en videre utvikling av profesjonsutøvelsen.

LITTERATUR

- BOUD, D.** (2001). Using Journal Writing to Enhance Reflective Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001 (90), 9-17.
- ERTSÅS, T.I., & IRGENS, E.J.** (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. In M.B. (Ed.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*, Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 195-215.
- FOORD, D.** (2009). From 'me' to my profession. *English Teaching Professional* (60), 49-51.
- HARGREAVES, A., & FULLAN, M.** (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Toronto: Routledge.
- STUDIEPLAN FOR ENGELSK 1** (2017). 1.-7. trinn. Kompetanse for kvalitet.
- HO, B., & RICHARDS, J.C.** (1993). Reflective thinking through teacher journal writing: Myths and realities. *Prospect: A journal of Australian TESOL*, 8, 7-24.
- JENSEN, K.** (2008). Nye utfordringer i kunnskapsammenheng. Kunnskapsutvikling og faglig oppdatering hos lærere, sykepleiere, dataingeniører og revisorer. *Bedre skole* 4, 54-57.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2009). Kompetanse for kvalitet – tilbud om å utvikle og gjennomføre videreutdanningstilbud: Brev fra Kunnskapsdepartementet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2015a). *Fremtidens skole, Fornyelse av fag og kompetanser*, Oslo.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2015b). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025.* (F-4416B). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febde8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet.* (Meld. St. 28). Hentet fra: <<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm20152016002800odddpdfs.pdf>>
- KVERNBEKK, T.** (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole* 2, 20-25.
- LEATHER, S., & POPOVIC, R.** (2008). Time for reflection. *English Teaching Professional* (55), 57-59.
- MAUGESTEN, M., & MELLEGÅRD, I.** (2015). Profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning – utvikling i kunnskapskulturen. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-20.
- ST.MELD. NR. 31** (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- ST.MELD.NR. 30** (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- TVEITEREID, K.** (2012). På tide å lese. Om å holde seg faglig oppdatert som lærer. *Bedre skole* 1, 80-84.



Ingebjørg Mellegård er førstelektor i engelsk språk og fagdidaktikk ved Høgskolen i Østfold. Hun har mange års undervisningserfaring fra grunnskole og videregående, i engelsk. Ved Høgskolen i Østfold har hun i flere år hatt hele sin stilling knyttet til etter- og videreutdanning av lærere i engelsk, primært innenfor *Kompetanse for kvalitet*.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Overordnet del av læreplanen

– lest i lys av formålsparagrafen

Det kan reises en rekke innvendinger rundt de prioriteringer og tolkninger som ligger til grunn for læreplanens overordnede del. I stedet for å utdype innholdet i skolens formålsparagraf, fremstår den som et forsøk på å lage en alternativ formålsparagraf.

I opplæringsloven (2008, § 1-5) heter det at «Kongen i statsråd kan gi forskrifter for å fylle ut dei overordna måla og prinsippa for opplæringa.» Ut fra dette fastsatte Regjeringen 1. september 2017 overordnet del av læreplanen (heretter vist til som OD). Dokumentet har en god intensjon om å fremme «elevens beste» (OD, s. 5 og 19) og å fremme «danning» og «lærelyst». Dette er gode visjoner for skolen.

Tom Are Trippestad sier i et intervju at lærere ikke trenger OD, men bør arbeide ut fra formålsparagrafen: Det er generelt unødvendig med en overordnet del av læreplanen som «ikke har noen betydning ut over i høyden å være en slags inspirasjon» (Brøyn, 2017, s. 11). Jeg er enig i at formålsparagrafen er viktigst som utgangspunkt for kritisk refleksjon over praksis, planlegging og forbedring av

skolen til «elevens beste». Samtidig kan det være viktig med en utdyping av formålsparagrafen for å inspirere til en god pedagogikk. Men innfrir OD sine gode visjoner?

Skolepolitikken i Norge har i de siste 25 årene vært preget av et ønske om at samfunnet skal få mer «kompetanse ut av befolkningens talent» (NOU 1988:28, s. 7). Skolebarna har vært oppfattet som samfunnets ressurser, og det kan se ut til at økonomisk fremgang for landet har fungert som skolens egentlige formål, og at samfunnets beste har fått større vekt enn elevens beste. Formålsparagrafen for skolen har bred tilslutning, og den gir mulighet til å prioritere elevens beste. Men tolkning og prioritering av formålene vil det alltid være strid om. Jeg vil i denne artikkelen reise noen innvendinger både mot

Kunnskapsdepartementets utgangspunkt og flere av de tolkningene og prioriteringene som kommer til uttrykk i Regjeringens fastsatte overordnede del av læreplanen. Slik dokumentet nå foreligger, er jeg enig i at de som er involvert i skolen, kan klare seg uten overordnet del.

Brudd med prinsippet om at tekst bør tolkes i kontekst

Både høringsutkastet fra Kunnskapsdepartementet (2017, mars) og Regjeringens fastsatte OD tolker «dei overordna måla» (opplæringsloven, § 1-5) – ikke som målene i formålsparagrafen – men som «verdigrunnlaget» eller «verdier» i formålsparagrafen (OD, s. 2 og 5). Dokumentet gjengir formålsparagrafen, men tar ikke direkte utgangspunkt i formålsparagrafens formuleringer. I stedet har OD laget en ny versjon av de overordnede målene. Femten kursiverte mål forteller hva «Skolen skal ...». Stortingets formålsparagraf består av sju ledd med et par setninger i hvert ledd. ODs versjon har plukket ut tre av setningene og ni

av begrepene i formålsparagrafen, har løst dem fra den sammenhengen de er plassert i og koblet dem sammen med andre uttrykk og begreper slik at meningsinnholdet er blitt endret. Det sies at dokumentet «må leses i lys av opplæringsloven» (OD, s. 2), altså at Stortingets formuleringer har en overordnet funksjon. Men det er formålsparagrafen som helhet, og ikke bare «verdiene» i den, slik de er tolket av departementet, som skal være retningsgivende for skolens praksis. De femten kursiverte «*Skolen skal ...*»-utsagnene fremstår som en alternativ formålsparagraf, ikke som en utdyping av opplæringslovens § 1-1.

OD er disponert i tre deler. Jeg tolker delene slik: Første del beskriver et grunnsyn som skal styre skolens pedagogiske praksis. Her burde dokumentet ha utdypet leddene i formålsparagrafen, slik de er formulert av Stortinget. Andre del utdyper pedagogisk praksis som et ansvar for å fremme elevenes danning og utdanning. Tredje del utdyper pedagogisk praksis som et samarbeid for å fremme et godt skolemiljø og en bedre skole.

Regjeringens utdyping av «dei overordna måla og prinsippa for opplæringa» blander sammen begrepene verdier og formål. Verdier angir forpliktende utgangspunkter, orienteringspunkter i tilværelsen. Formål angir den retningen som en bør bevege seg i. Formålsparagrafens andre ledd inneholder bestemte formuleringer av hva som er de grunnleggende verdiene som skolen «skal bygge på», men alle formålsparagrafens sju ledd er forpliktende for praksis i skolen.

To pedagogiske grunnsyn

Siste ledd i formålsparagrafen sier at skolen «skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi

dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.» Stortinget setter møte, danning og lærelyst i sammenheng. Det gjør også den pedagogiske tradisjonen som jeg selv står i. «*Education is relation*» (Martin Buber, sitert fra Noddings, 2016, s. 68–69). Kompetanse er viktig, men viktigst er møtet mellom jeg og du der «et fritt vesen [trer] et annet fritt vesen i møte med visse fordringer» (Bollnow, 1969, s. 148). Vi må våge å møte elevene uten en plan som er fastlagt i detalj på forhånd. Da kan det oppstå et fritt tillitsforhold, og ut fra dette gode rutiner og planer som alle er interessert i (Mollenhauer, 1996, s. 67–69). OD ser ikke danning og lærelyst i sammenheng, men drøfter prinsipper for å fremme danning i andre del, mens prinsipper for å møte den enkelte elev og å fremme motivasjon og lærelyst kommer i tredje del. Dokumentets innledning bestemmer «grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis» som et «ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen» (OD, s. 2). Andre del innledes med setningen: «Skolen har både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag» (OD, s. 10). Det er uklart hvordan dokumentet tolker forholdet mellom disse to oppdragene, men det å fremme lærelyst er ikke engang med i «grunnsynet». Stortingets eksplisitte oppdrag er at skolen skal møte elevene på en måte som fremmer «danning og lærelyst».

Svekking av foreldres og foresattes ansvar

Første ledd i formålsparagrafen har en helhetlig formulering av skolens overordnede mål. Skolen skal, «i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og

kulturell innsikt og forankring.» OD har fjernet skolens forhold til hjemmet som et utgangspunkt for alle skolens formål. Hjemmet omtales ikke i første del, delen som søker å utdype skolens verdigrunnlag og pedagogiske grunnsyn. Hjemmet er med i den tredje delen, sammen med andre samarbeidsparter. Det er positivt at det slås tydelig fast at «foreldrene og foresatte har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling» (OD, s. 17). Utsagnet om de foresattes ansvar kvalifiseres imidlertid gjennom et ønske om at «*samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling*» (3.3). Dette kan lett tolkes som et samarbeid der *foreldre og foresatte* skal bidra til å gjennomføre det Regjeringen oppfatter som skolens oppdrag – ikke som et samarbeid der *skolen* skal hjelpe foreldre og foresatte med å åpne dører og gi forankring, slik at elevene utfordres til å bevege seg i retning av *alle* de overordnede målene i formålsparagrafen. I lys av formålsparagrafen er det feil å plassere foreldreretten som et prinsipp i tredje del. Dokumentet får ikke fram at foreldreretten er en grunnleggende menneskerettighet som Norge er forpliktet på.

«Løp på arenaer» eller «vandring i en hage»

OD formulerer et pedagogisk program. «Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis» – fra første klasse i grunnskolen til ulike utdanningsprogrammer i videregående skole (OD, s. 2). Grunnsynet kommer blant annet til uttrykk gjennom valg av ord: Det trettenårige «opplæringsløpet» (s. 9, 12, 17) foregår på ulike, men «likeverdige læringsarenaer» (s. 2). Disse ordene er ikke brukt i formålsparagrafen. OD anvender konkurransemetaforer, og de blir ikke

problematisert. Disse ordene er blitt så vanlige i vår kultur at det er lett å glemme den historiske sammenhengen som har ført dem inn i språket. Ordet «arena» betød opprinnelig «sand». De første arenaene, slik som Colosseum i Roma, var strødd med sand for å suge opp blodet fra dem som kjempet med hverandre. Det er tankevekkende at det er dette ordet som i vår kultur nå brukes om *alle* steder der mennesker møter hverandre. Men det er fortsatt vanlig å tale om «å gå på skolen». Det som skjer fra første klasse og videre, kunne i stedet oppfattes som en «vandring» på veier og stier i en «hage», der en ikke haster av sted, men tar seg tid til å studere, samtale om og feire det som er viktig i livet. Formålene kunne fungere som «ledestjerner». Vi trenger en visjon av skolen som «*a small Garden of Eden, full of delights and lovely by-ways and stage-plays and discussions*» (Comeinius, 1986, kap. V 28, s. 65).

Motsetning mellom likeverd og konkurranse

Andre ledd i formålsparagrafen sier at skolen skal bygge på «respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet». Synet på mennesket er grunnleggende for pedagogisk praksis. OD forutsetter at «alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss» (OD, s. 5). Forutsetningen blir ikke begrunnet. Den kan derfor fungere som et uforpliktende og tilslørende ideal, når den dominerende forutsetningen i praksis er at elevene deltar i «opplæringsløpet» på de ulike «arenaene». Der gjelder det å hevde seg i konkurranse med andre. Hvordan skal barn som stadig kommer til kort både faglig og sosialt, kunne bevare en tro på at de er like mye verdt som

de andre? Hvordan kan de som blir mobbet, gis likeverdige muligheter til å foreta «selvstendige valg» (OD, s. 5) og «selv bidra til å ivareta menneskeverdet» (s. 6)? Are fra Karasjok opplevde en skolesituasjon der hans mulighet til å «være seg selv» ikke ble godt ivaretatt. Maia fra Oppegård fikk ikke den hjelpen hun trengte fra hun gikk i fjerde klasse, og tok sitt liv da hun var i sjuende klasse. Dette er dokumentert i programmet «Are og Maia» i NRK Brennpunkt 19.9.2017.

«Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (OD, s. 10). Det kan ha både gode og dårlige konsekvenser. «Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet» (OD, s. 7). Her burde formålsparagrafens tale om «åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet» ha vært utdypet og konkretisert slik at verdiene kunne få betydning for skolens pedagogiske praksis. Det er ikke tilstrekkelig å tale om verdien av «likeverd» og et «inkluderende og mangfoldig fellesskap» (OD, s. 6) når eleven gjør sine egne erfaringer med sortering og utestenging. Det konkrete eksempel beveger mer enn ord, «*example moves more than words*» (Aquinas, 1947, First Part of the Second Part, Question 34, Article 1, «I answer that»). Skolen må praktisere nestekjærlighet, den må vise i sin pedagogiske praksis at det ikke er prestasjoner som bestemmer en persons menneskeverd.

Alle ønsker at barna skal ha «et positivt selvbylde» (OD, s. 13). Samtidig skal lærere møte den enkelte med «ambisiøse, men realistiske forventninger» (OD, s. 16). Gir skolen barna andre veier til et positivt selvbylde

enn gjennom konkurranseprestasjoner? Det nevnes at «uheldig bruk av vurdering kan svekke den enkeltes selvbylde» og at god vurdering innebærer å «støtte og veilede elevene til å kunne sette seg mål, velge egnede framgangsmåter og vurdere sin egen utvikling» (s. 16). Hvilke muligheter har egentlig den enkelte til å sette seg sine egne mål, hvis detaljerte kompetansemål er fastlagt på forhånd? Dokumentets tredje del inneholder fagre prinsipper om inkludering i fellesskapet, tilpasset vurdering og tilpasset undervisning. Spørsmålet er imidlertid om skolens faktiske praksis med kompetansemål og vurdering gjør det vanskelig både for lærere og elever å følge prinsippene.

For lite om etisk og estetisk danning

Både høringsutkastet fra mars 2017 og det fastsatte dokumentet fra 1. september 2017 er ensidig opptatt av «etisk bevissthet» og «etisk vurdering» (OD, s. 7), mens formålsparagrafen ser det å «tenkje kritisk og handle etisk» i sammenheng. OD mangler klargjøring av hva som skal til for at etisk bevissthet og vurdering skal kunne ut i etisk handling. Det hevdes at etisk bevissthet «er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske». Det er riktig nok, men det blir feil dersom departementet også forutsetter at etisk bevissthet er *tilstrekkelig* for å være et «ansvarlig menneske». Dokumentet definerer «etisk bevissthet» som etiske overveielser og vurderinger. Det mangler forståelse av den betydningen følelser, vaner og holdninger har for våre handlinger. OD feiltolker det å «handle etisk» (formålsparagrafens sjette ledd) som det å «*handle med etisk bevissthet*» (OD, s. 7). Det er fullt mulig å ha etisk bevissthet og likevel handle feil. I den

konkrete handlingssituasjonen kan vi nemlig bli blendet av våre følelser slik at vi ikke ser sammenhengen mellom det som vi egentlig vet er rett og det som bør gjøres i situasjonen. Følelsene kan skape en slags moralsk blindhet (Aristoteles, 1999, III.4, 1113a34). Paulus erfarte at han gjorde ting som han egentlig ikke ville («Bibelen,» 2011, Romerne 7,15). Tanken om læreren som «rollemodell» er nevnt i 3.5, men i det avsnittet er ikke det etiske i fokus (OD, s. 18). Planen sier at skolen skal være et trygt og «inkluderende fellesskap» preget av «tydelige og omsorgsfulle voksne» (OD, s. 15). Det burde sies mer om lærere som moralske forbilder; personer som elevene kan se opp til; personer som kan gi gode etiske råd. I lys av formålsparagrafens femte ledd, om utvikling av «kunnskap, dugleik og holdningar», burde moralsk «dugleik» og moralske holdninger prioriteres fremfor ferdigheter. Vi trenger et opplegg for karakterdanning i skolen.

Begrepet handling brukes i avsnitt 1.4 om det som i formålsparagrafens femte ledd kalles «skaparglede, engasjement og utforskartrong». OD er her opptatt av det estetiske og tekniske, blant annet «entreprenørskap», og vil legge til rette for at «nye ideer kan omsettes til handling» (OD, s. 8). Det sies også at kunst og kultur påvirker samfunnsutviklingen og den enkeltes personlige utvikling. Dette er en forbedring i forhold til høringsutkastet. Men det burde sies tydeligere at kunst i vid forstand – sang og musikk, dans og drama, fortellinger og forming – er grunnleggende for vår danning som menneske. Kunst som «levende» form engasjerer både følelser og tanker, og møtet med kunst kan bidra til realistisk selvforståelse, skape medfølelse og inspirere til etisk handling. OD burde forplikte skolen

til en sterkere vektlegging av praktiske og estetiske fag, slik Stortinget har ønsket (Stortingets utdanningskomité, 2016-2017, s. 4). Vi trenger en visjon av en skole med kunst som et kjernefag.

Regjeringen som lovgiver

Da OD var fastsatt, ble det sendt ut en pressemelding med en lenke til dokumentet (Kunnskapsdepartementet, 2017, sep.). Pressemeldingen omtalte denne delen av læreplanen som en ny «grunnlov» for skolen. OD trer ikke i kraft før en er kommet lenger i arbeidet med læreplaner for fagene. Meldingens tale om en ny «grunnlov» er sikkert uttalt med glimt i øyet, men alvoret i spøken er at Regjeringen overskrider skillet mellom lovgivende og utøvende makt. De overordnede målene som er formulert i OD, gir føringer for praksis og planarbeid, føringer som ikke følger av «dei overordna måla» i Stortingets formålsparagraf. Det er i det minste kunne vente, var at dokumentet ble lagt fram som en melding til Stortinget, slik at Stortinget kunne få mulighet til å uttale seg om overordnet del og gi sine føringer for arbeidet med fagplanene. Hernes la i sin tid fram Generell del av læreplanen for Stortinget som vedlegg til en stortingsmelding. Kirke-, undervisnings- og forskningskomiteen ga bestemte premisser for akseptering av planen (Wivestad, 1995b).

Danning og mis-danning kan foregå samtidig

En rekke setninger i innledningen til andre del begynner med «Danning skjer når ...» (OD, s. 10). Eksempelene får fram at danning er et omfattende og positivt begrep. Vi ønsker å fremme danning. Men uttrykksmåten kan forlede leseren til å tro at danning *alltid* skjer i de tilfellene som nevnes.

En elev kan få gode kunnskaper og opplevelser, kan arbeide og utfolde seg – alene og sammen med andre, og likevel gjøre erfaringer som ikke er ønskelige. John Dewey kaller slike erfaringer «*non-educative experiences*» og «*mis-educative experiences*» (Dewey, 1988, s. 31), altså ikke-dannende og mis-dannende erfaringer. For at erfaringer skal være «*educative*» eller dannende, må de ha sammenheng med tidligere erfaringer og åpne for at eleven gjør nye erfaringer. Opplevelser kan være lystbetonte i øyeblikket, men være uten betydning på lengre sikt. Kunnskap og innsikt, individuelt arbeid og samarbeid kan i seg selv være viktig, men hvis eleven samtidig og stadig gjør erfaringer som skaper negative følelser, kan eleven bli forvirret, likegyldig eller ufølsom. Eleven blir preget av negative holdninger, noe som hindrer eleven i å gjøre nye erfaringer. Er det noe av dette som skjer når gleden og lærelysten gradvis forsvinner hos elever på barnetrinnet i skolen?

Skole som hjelp til «å være menneske fullt ut»

Uttrykket «Opplæringen skal danne hele mennesket» (OD, s. 10) er problematisk. Opplæring eller utdanning vil bare være *et bidrag* til vår danning som menneske. Skal vi prøve å utdype de overordnede målene for skolen, må det sies noe om hva som kjennetegner «hele mennesket», eller det som i Generell del fra 1993 ble kalt «Det integrerte menneske». OD har denne formuleringen: «Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (OD, s. 10). Å forstå seg selv i forhold til andre kan være å forstå sin individuelle egenart. Å forstå seg selv i forhold til «verden» og til hva det innebærer å «gjøre gode valg

i livet», det forutsetter en forståelse av hva som er menneskets egenart som art i verden, hva som er menneskets muligheter og hva det kan innebære å leve et godt liv. Comenius utfordrer oss til å spørre slik: «vil vi være menneske fullt ut?» (Blekastad, 1977, s. 11)

OD definerer begrepene kunnskap, ferdighet og kompetanse i sammenheng med det å «mestre utfordringer og løse oppgaver» (OD, s. 11). Det sies også noe om holdninger, men begrepet holdning blir ikke definert, og forholdet mellom kompetanse og holdning blir ikke avklart. Det sies at «refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne» (OD, s. 11), men det forklares ikke *hvordan* etiske holdninger og tenkning henger sammen. Hvis kompetanse blir forstått som det overordnede målet, da får holdninger bare instrumentell verdi og mister sin egenart som *etiske* holdninger. Hvis ærlighet fungerer som et middel til å mestre en situasjon, da er man egentlig uærlig. Men hvis «Kompetansemålene ... forstås i lys av formålsparagrafen» (OD, s. 11), altså som underordnet formålsparagrafen, da kan danning av etiske holdninger, blant annet knyttet til verdier som åndsfrihet, nestekjærlighet og solidaritet, fremstå som overordnede mål for pedagogisk praksis. Kompetanser blir underordnede mål. Dette forholdet mellom holdning og kompetanse burde komme tydelig fram både i læreplanen for skolen og i skolens pedagogiske praksis.

Overordnet del er underordnet Grunnskoleloven, og det er formålsparagrafen som skal legge de grunnleggende premisene for læreplanen. Det dokumentet som Regjeringen fastsatte 1. september, tolker formålsparagrafen på en måte som ikke er akseptabel. OD fremstiller en

alternativ formålsparagraf. OD innfrir ikke sine intensjoner om en skole til elevens beste, og de som er involvert i skolen, bør i stedet gå direkte til formålsparagrafens formuleringer. I lys av formålsparagrafen er det ønskelig med en visjon av skolen som en vakker

og spennende hage der samtalen og relasjonen mellom mennesker prioriteres, der danning og lærelyst henger sammen, der kunst får en nøkkelposisjon, og der den enkelte kan få hjelp til å være menneske og medmenneske fullt ut.

LITTERATUR

- AQUINAS, T.** (1947). *The Summa Theologica* (Benziger Bros. utg.). Hentet fra <<http://www.ccel.org/a/aquinas/summa/home.html>>
- ARISTOTELES** (1999). *Den nikomakiske etikk* (Ø. Rabbås og A. Stigen, overs.). Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.
- BIBELN** (2011). Fra Bibelselskapet/Verbum forlag <<http://www.bibel.no/Nettbibelen>>
- BLEKASTAD, M.** (1977). *Menneskenes sak: Den tsjekkiske tenkeren Comenius i kamp om en universal reform av samfunnslivet*. Oslo: Gyldendal.
- BOLLNOW, O.F.** (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (R. Myhre, overs.). Oslo: Fabritius. (Opprinnelig utgitt 1959)
- BRØYN, T.** (2017, nr. 3). Læreplanens overordnede del: – Greit at den er kjedelig og grå, problemet er at den ikke vil virke. [Intervju med Tom Are Trippestad]. *Bedre Skole*, 29, 9-11.
- DEWEY, J.** (1988). *Experience and education*. I: J.A. Boydston og B. Levine (red.), *The later works, 1925-1953* (bd. 13: 1938-1939, s. 1-62). Carbondale and Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2017, mars). *Overordnet del – verdier og prinsipper: Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet 10.03.17*. Hentet fra <<https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2017, sep.). Skolens nye «grunnlov» er fastsett [Pressemelding]. Hentet fra <<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>>

- MOLLENHAUER, K.** (1996). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse* (S.M. Wivestad, overs.). Oslo: Ad Notam Gyldendal. Hentet fra <<http://www.nb.no/nbsok/nb/7563925ccb7adcf9dea45a17194b9138?index=1#0>>
- NODDINGS, N.** (2016). *Philosophy of education* (4. utg.). Boulder, Colo: Westview Press.
- NOU 1988:28** (1988). *Med viten og vilje*. Oslo: Forvaltningstjenestene. Statens trykningskontor. Hentet fra <<http://www.nb.no/statsmaktene/nb/882b0904a66c3bff4be30b75886e6534?lang=no#0>>
- OD.** [Regjeringen]. (2017, sep. 1). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>>
- OPPLÆRINGSLOVEN** (2008). Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. Hentet fra <<http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-1>>
- STORTINGETS UTDANNINGSKOMITÉ** (2016-2017). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (Midlertidig)*. (Innst. 19 S (2016-2017)). Hentet fra <<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-019S/>>
- WIVESTAD, S.M.** (1995a). Det løpende menneske. *Prismet*, 46(2), 24-30. Hentet fra <<http://www.fagsider.org/sw/artikler/laereplan93.htm>>
- WIVESTAD, S.M.** (1995b). Formålsparagraf og ny læreplan: Grunnlaget for høringen. *Norsk Skoleblad*, 8. <Hentet fra <http://www.fagsider.org/sw/artikler/Laereplangrl.htm>>



Stein M. Wivestad er dosent i pedagogikk med vekt på allmenn pedagogikk. Han har erfaring som lærer i barneskolen i to år, pedagogikk-lærer for faglærerstudenter i musikk og har siden 1984 vært knyttet til NLA Høgskolen i Bergen, der han har undervist bachelor- og masterstudenter i pedagogisk idehistorie og filosofi. I sitt FoU-arbeid har han vært spesielt opptatt av grunnlagsproblemer i allmenn pedagogikk, og han leder en forskergruppe som utvikler nettsiden oppbyggeligeeksempler.no.

Svak og indirekte pedagogikk

Herner Sæverot
Pedagogikkvitenskap

Fagbokforlaget
229 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Herner Sæverot har skrevet en bok som kan gi lærere viktige innsikter. Samtidig behandler den også verdien av uvitenhet. «Gi eksempler på situasjoner der det kan være fordelaktig ikke å vite.» Dette er en av refleksjonsoppgavene i hans bok *Pedagogikkvitenskap* (2017).



Denne refleksjonsoppgaven er typisk for framstillingen i boka. Her er det påfallende lite skråsikkerhet om hvordan pedagogikk skal utøves, verken som praksis eller som forskning. Likevel er boka ikke preget av vage eller omtrentlige formuleringer; den er tvert imot skrevet i et klart og enkelt språk.

Dette er en annerledes bok i pedagogikk. Det gjelder ikke bare innholdet, men også den fysiske og grafiske utformingen. Både oppsett og materialvalget for papir og permer er helt særegent. Sæverot kommuniserer altså på flere språk parallelt: både grafiske, visuelle og taktile. Dette samsvarer godt med hans sans for de indirekte virkningene av pedagogisk virksomhet.

Store deler av den teoretiske framstillingen, og mange av refleksjonsoppgavene, er bygget omkring fire beretninger fra skolehverdagen. Disse innslagene kalles ekskursur. De har form av henholdsvis 1) et intervju med en omviser på et kunstmuseum, 2) en fortelling fra en tenkt

undervisningssituasjon, 3) et utdrag fra et intervju med en lærer i videregående skole og 4) forfatterens refleksjoner i tilknytning til en avisartikkel.

Hver av disse fire ekskursene har sitt faglige tema:

Tema 1. Ros som pedagogisk handlingsform

I motsetning til mange andre moderne pedagogikkbøker gir Sæverots framstilling ingen anvisninger på hvorfor, når og hvordan lærere skal rose. Han problematiserer, og gjør det i tilknytning til konkrete eksempler. Her nærmest tvinger han leseren til å ta fram sine egne eksempler og tenke selv. Følgende underoverskrift er karakteristisk for hans måte å utfordre leseren på: Hva gjør en når barna handler for å få ros? (side 51)

Tema 2: Mulighetene ved å overraske elevene

Flere steder uttrykker Sæverud skepsis til hvor langt skolens oppdrageransvar kan nås ensidig gjennom ferdigsydde planer eller metoder. Gjennom overraskelser og brudd med det vante kan læreren på en særlig måte evne å berøre elevene følelsesmessig, mener forfatteren. En kan vekke elevene på et eksistensielt plan. Eksistensen er et sentralt begrep hos Sæverot, og han forklarer ordet slik:

«I moderne forstand er eksistensen knyttet til en kvalitet som angår selve livet. [...] Vi er således på det helt grunnleggende planet om det å være menneske.» (side 60).

Tema 3: Indirekte pedagogikk

Teksten tar utgangspunkt i et intervju med en lærer som for anledningen spiller noe mindre teknisk kompetent enn det hun faktisk er. Dette gjør hun for å få noen gutter til å bruke språk når de skal lære henne om hvordan et teknisk hjelpemiddel skal brukes. Sæverot verken anbefaler eller tar avstand fra denne framgangsmåten, der læreren «lurer»

elevene. Han anvender dette som en invitasjon til å reflektere og som et eksempel på bruk av indirekte pedagogikk.

Tema 4: Mobbing

En avisartikkel som gjengis, forteller om lærer Bjørndal som utfordret en gruppe av klassens ressursrike elever til å ordne opp slik at mobbingen av en medelev kunne opphøre. Denne fortellingen bruker han som utgangspunkt for drøfting av blant annet temaene indirekte strategier, ansvar, avhengighet og makt. I de etterfølgende refleksjoner heter det: «Mens Bjørndal slukker en brann, gir han oksygen til en annen.» (side 147)

Boka har mange gode margtekster. Noen kan stå nesten som fyndord: «Som lærer høster du aldri der og da» (side 110). «... unger forstår veldig fort hvis du sier noe bare for å si noe. Så det må være linket til virkeligheten» (side 50). «Å ikke vite er ikke vitenskapelig kunnskap, men likevel en form for kunnskap.» (side 43).

Første og siste del av boka behandler pedagogikk som vitenskapelig disiplin og omtales ikke i denne anmeldelsen.

Sæverot skiller mellom svak og sterk pedagogikk: «Vi tror kanskje at oppdragelse skjer direkte, men det kan skyldes at vi blir bedratt av enkle forklaringer på virkeligheten.» (side 91) Sitatet er karakteristisk for forfatterens syn på pedagogisk praksis. Det knytter seg både risiko og usikkerhet til utfallet av å undervise og oppdra. «I utgangspunktet er det positivt med forskning, men bismaken er den at den såkalte evidensbaserte forskningen avkortes så sterkt at det hele blir eventyrlig korrekt på papiret.» (side 215) Sitatet er hentet fra bokas siste side. Der han har laget et langt notat som inngår i en refleksjonsoppgave. Likevel kan det virke som dette nettopp dekker forfatterens syn. Han er en av flere som stiller seg kritisk til ferdige pedagogiske programmer, men Sæverud evner mer enn å kritisere. Gjennom denne boka viser han oss en

alternativ måte å fremstille pedagogikk på, både praktisk og pedagogisk.

Forfatteren oppgir ikke hvilken målgruppe boka er skrevet for. Men formålet med utgivelsen uttrykkes klart, nemlig å skape forståelse for faget pedagogikk som praksisfelt, teorifelt og forskningsfelt.

Konklusjon: Dette er en meget gjenomarbeidet bok. Forfatteren viser stor evne til å skrive prinsipielt og praktisk på samme tid. Visuelt kan boka virke mer oppdelt enn nødvendig, men fordelene er at den gjør det lett å lese stykkevis, forlengs og baklengs. Jeg mener Sæverots måte å spørre og reflektere på kan stimulere læreres tiltro til verdien av deres egne resonnementer.

God undervisning er dialogisk

Per Fibæk Laursen
Dialog
Realistiske ambitioner for folkeskolen

Hans Reitzels Forlag
210 sider

AV OLGA DYSTHE

PROFESSOR EMERITUS, UNIVERSITETET I BERGEN

Det er langt større interesse for dialog i dansk enn i norsk skule, og i denne boka finn vi noko av svaret, nemleg ein lang tradisjon som går tilbake til Grundtvig og som er blitt fornya gjennom inspirasjonen frå den russiske språk-, litteratur- og dialogteoretikaren Mikhael Bakhtin. Per Fibæk Laursen er professor ved Danmarks pedagogiske universitet, og boka er den siste i ein trilogi. Den første heitte *Drop*



ambitionerne – og lav bedre undervisning (2015) der hovudbodskapen var at ein bør konsentrere seg om å utvikle dei kvalitetane i undervisninga som *verkeleg* har betydning. *Didaktiske ambitioner – alle elever med* (2016), drøfta utfordringane som ligg i å undervise slik at *alle* elevar har ein reell sjanse til å lukkast. Og i denne siste boka er hovudbodskapen at dialog er det sentrale i god undervisning. «Undervisning er ikke en produksjonsprosess, der kan styres og kontrolleres, men en samtale mellem levende mennesker uden nogen garanti for hvad resultatet bliver.» I den setninga ligg ein tydeleg kritikk av målstyrings- og testhysteriet som har prega også dansk skule dei siste åra, og samtidig eit pedagogisk program for dagens skule.

Kvifor kvalitetsforbetringstiltak gir lite effekt

Den første setninga i boka får lesaren til å sperre auga opp: «Den danske folkeskoles undervisning er af så høj kvalitet, at den vanskelig kan blive bedre». I lys av kritikken i media og frå politikarane om at skulen ikkje held mål internasjonalt, er det ein heller kontroversiell påstand. Argumenta til forfattaren gjeld også for Norge og går i rette med den langvarige tendensen i begge land til å snakke *ned* skulen. Danmark klarar seg godt i internasjonale testar. Dei er blant dei 5 beste i lesing, på topp i demokratiforståing, blant dei mest erfarne IT-brukarane, skårar i beste halvdel i matematikk og naturfag, er nest best i verda i engelsk, og trivselen er høg. Pisa-resultata er midt på treet, men avstanden til toppen utgjør ikkje noko eigentleg kvalitetsproblem. Laursen er ikkje bekymra for at Danmark kjem bak gruppa av sørasiatiske land der spesielle forhold gjer foreldra ambisiøse og elevane hardtarbeidande. Og Finland, som både Danmark og Norge stadig blir samanlikna med, har sin spesielle tradisjon for nasjonsbygging og samhald

kring skulen, motivert mellom anna av naboskapet til Russland og erfaringar frå andre verdskrigen.

Forfattaren peikar på at systematiske forsøk på å heve kvaliteten i dansk skule har hatt minimal verknad, til og med tiltak som ein skulle tru ville ha effekt, til dømes etterutdanning i klasseleiing, redusert klassestorleik, feedback, undervisningsdifferensiering. Poenget til Laursen er ikkje at slike forsøk er bortkasta, men at effekten er liten fordi skulane er gode frå før! Denne konklusjonen blir underbygd av forskning på kva som skaper endring under ulike vilkår. Det internasjonale konsulentfirmaet McKinsey har på bakgrunn av data frå Pisa vist at i land med svakt fungerande skulesystem gav det gode resultat å gje detaljorientert støtte til uutdanna lærarar og å satse på grunnleggande ferdigheiter i matematikk og hovudmål. I litt betre skulesystem verka det godt å utvikle testsystem og halde skular og lærarar ansvarlege for elevane sine resultat, medan i land der skulane var gode på førehand, var det som førte til positiv endring å støtte utvikling av profesjonaliteten til lærarar og skuleleiarar og å fremme innovasjon ved å gje lærarar høve til å lære av kvarandre. I skulesystem som det danske meiner derfor Laursen at støtte til profesjonalisering og kollegial utvikling er det som verkar kvalitetsfremmande. Det er eit synspunkt som er verd å lytte til også i den norske debatten.

Den dominerande forteljinga i media og blant politikarar har dei siste 25 år vore den same i Danmark som i Norge: Skulen er blant verdas dyraste, men langt frå blant dei beste, og det som kan forbetre den, er klare mål, testar, meir IT, fleire undervisningstimar, høgare krav osv. Det har ført til ei rekke tiltak og krav ovanfrå, som også har vore støtta av pedagogiske forskarar. Resultata har i begge land vore ytterst beskjedne, heilt i tråd med forskning på kva som gir effekt

i skulesystem som alt er gode. Samtidig har stadige krav om endring skapt mistillit og avstand til lærarane, som er krumtappen i forbetring. Laursen oppfordrar i staden politikarar, foreldre og lærarar til å glede seg over og verne om dei gode kvalitetane som undervisninga allereie har og utvikle dei vidare lokalt.

Sats på dialog

Dansk skule har ein lang tradisjon for dialogisk samtale i undervisninga, og forfattaren oppsummer kort dei pedagogiske fordelane: Slike samtaler motiverer elevane, samlar deira og lærarens merksemd om det felles emnet og regulerer det felles sosiale livet som utfoldar seg i klassen. Dessutan lærer elevane å formulere seg, og det er godt belegg for at det å setje ord på fagstoffet er ein effektiv måte å lære på. Men først og fremst lærer dei å tenkje, ikkje berre reproducere. Dei lærer av læraren, av kvarandre og av å undervise kvarandre. Elevane blir aktiverte, og dei får korrigert feiloppfatningar.

Ifølgje Laursen er det to hovudliner i den dialogiske tradisjonen i dansk pedagogikk: *Den grundtvigianske* (Grundtvig, Hal Kock, Løgstrup, Holger Henriksen) og den russisk-inspirerte (Bakhtin, Freire, Dysthe). Grundtvig (1783-1872) vektla «det levande ordet», det vil seie den munnlege dialogen. Han var folkehøgskulens far og kopla saman dialog og demokrati, noko *Hal Kock* (1904-63) vidareførte ved å introdusere omgrepet «undervisningens samtale» som ein viktig del av demokratiarbeidet. Knud Ejler Løgstrup (1905-81) la stor vekt på den etiske fordringa til læraren og ikkje svikte den tillit som barnet møter ein med. Holger Henriksens bok *Samtalens mulighed* kom i fem utgåver frå 1993-2005, og han kombinerer der idealet om samtale og dialog med førestillinga om det deliberative demokratiet (Habermas).

Den russisk-inspirerte lina går tilbake til Bakhtin. Han set skriftleg

kommunikasjon like høgt som munnleg, og verdset fleirstemmighet og divergens framfor konsensus fordi det nettopp er i konfrontasjon med ulike stemmer at vi forstår, lærer, får nye tankar og perspektiv. Det er like viktig i klasserommet som i samfunnet elles. Det er ingen direkte motsetnad mellom dette og den grundtvigianske lina som er skissert ovanfor, men Laursen peikar på at det var behov for ei tydelegare vektlegging av dei pedagogiske og didaktiske konsekvensane av Bakhtins dialogisme.

Fibæk Laursens pedagogiske manifest

Forfattarens ambisjon i denne boka er å vise at det ikkje er noko motsetnad mellom det som *verkar* i undervisninga (dokumentert gjennom empirisk effektforskning) og ein dialogisk pedagogikk. Men når han i siste del av boka skriv at «den dialogiske strøming og traditionen for effektiv undervisning er ved at smelte sammen», trur eg det er ei utsegn som forvirrar meir enn det klargjer, spesielt når det er kopla saman med dei mange referansane til evidensforskning som viser samanfall. Det peikar i retning av ein instrumentell bruk av dialog, at det er eit verktøy for å oppnå gode testresultat.

I kapittel 2 av boka presenterer han det han meiner er dei viktigaste konklusjonane frå internasjonal og dansk forskning. Formålet er: «å sammenfatte de kvaliteter, som forskningen i enighed peger på som centrale i undervisning, i en form, så de er til at forstå og til at huske». Ein god ambisjon! Derfor strukturerer han desse kvalitetane i det han kallar DIALOG-modellen, der kvar bokstav står for eit sentralt omgrep: Dialog, Innholdsmessig klårleik, Aktivering, Læringsorientering, Organisering og Gjennomskuelege forventningar. Forfattaren gir i teksten ei god oppsummering av kjenneteikn på god undervisning som dei aller fleste vil vere einige i og som faktisk er realistisk gjennomførbare, jf. bokas undertittel. Sjølv synes eg at

det er eit ganske kunstig grep å bruka akkurat desse bokstavane som organiseringsprinsipp. Faren er at framstillingsmåten her tilslører det forfattaren sjølv understrekar under D for dialog: «Det dialogiske i undervisning er en grundlæggende kvalitet som bør være til stede uanset undervisningens form og innhold.»

Kva gjer undervisninga dialogisk?

Det er viktig å halde fast på det Laursen skriv her: Dialogisk undervisning er *ikkje* ei spesiell undervisningsform eller ein spesiell metode. Men dermed er dialogisk undervisning heller ikkje synonymt med *samtale*, og her går Laursen i fella når han på side 49 hevdar at ein styrke ved klasseundervisninga er at ein ikkje kan lage den utan dialog. Dessverre kan ein det, og mange eksempel i empirisk samtaleforskning viser at både klasse-samtaler og ein-til-ein samtaler ofte er monologiserande, det vil seie at målet er å komme fram til fasitsvar. Bakhtins forståing av monologisk undervisning er derfor klargjerande: Det er når det ikkje finst rom for undring, tvil, spørsmål og motførestillingar. Dialogisk undervisning er kjenneteikna ved at desse kvalitetane er til stades. Det skjer når læraren utnyttar det fleirstemmige fellesskapet i klasserommet og elevane får teste ut si eiga forståing i konfrontasjon med andre si oppfatning. Resultatet kan bli konsensus eller at ein blir einige om å vere ueinige – det kan variere med tema og situasjon, men uansett handlar dialogen om å bevare respekten for det andre meiner. Dette er ein grunnleggande kvalitet som går på tvers av alle fag og alderstrinn. Og her er det samanfall mellom Laursens skisse av den grundtvigianske dialogtradisjonen, som er opptatt av demokratisk medborgarskap, og Bakhtintradisjonen, som vektlegg betydninga av ulikskap og divergens for å skape mening, forståing og kreativitet.

Trass i at eg ikkje synes Laursen er

tydeleg nok på kva som gjer undervisninga dialogisk, vil eg sterkt anbefale denne boka til alle som er interesserte i undervisning, ikkje minst lærarstudentar. Forfatterna gir lesaren del i sin store kunnskap og overblikk og er ikkje redd for å ta stilling. Ikkje minst er kapitlet om D-en i Dialog til å bli klok av. Boka kan inspirere lærarar på alle klassetrinn til å utvikle undervisninga i dialogisk retning, og bruke den lokale strategien som Laursen har tru for, i eit støttande profesjonsfelleskap.

Forskningsbasert kreativitet

Kåre Kverndokken,
Norunn Askeland og
Henriette Hogga Siljan (red)
**Kvalitet og kreativitet
i klasserommet**
– ulike perspektiver på undervisning
Fagbokforlaget/
Landslaget for norskundervisning
312 sider

AV KJERSTI DYBVIK
LEKTOR/FORFATTER

Pedagogisk teori med nærhet til praksis har vært en mangelvare innenfor den pedagogiske litteraturen, mener forfatterne av boka *Kvalitet og kreativitet i klasserommet – ulike perspektiver på undervisning*. Med fokus på en lang rekke fag, både teoretiske og praktiske, får leseren en introduksjon til kreative lærergrep som kan skape forbedret undervisning. Et fellestrekk i alle kapitlene er at de løfter fram enkeltemner i fagene, slik at de framstår som mer komplekse, men også mer allsidige og interessante, enn en til vanlig



tenker dem. De pedagogiske grepene presenteres i en forskningsbasert kontekst og støttes ofte opp av utprøving og elevundersøkelser. Dette gir et meningsfullt innhold til formuleringen «kreative lærergrep», som ellers fort kan framstå som litt klisjéaktig.

Revisjonskompetanse

Mange lærere sliter med å utvikle revisjonskompetanse hos elevene, en delkompetanse i skriveopplæringen. Revisjonskompetanse, evnen til å forbedre og omskrive egne tekster, har til nå fått liten oppmerksomhet i litteratur og forskning på skriveopplæring i norske klasserom. I denne boka presenterer høgskolelektor Agnete Bueie en rekke forskningsbaserte revisjonsstrategier, samtidig som hun, med henvisning til elevundersøkelser, kan si noe om hvordan disse virker i praksis.

Revisjonskompetanse er både krevende å lære og tar tid å utvikle. Ulike støttestrukturer, som for eksempel skriverammer og underveisevurdering, har vist seg å ha god effekt. Det finnes i dag et variert utvalg skriverammer til ulike typer tekster, og på digitale plattformer for deling og samskriving av tekster er underveisevurdering blitt lett å formidle.

Det er fire revisjonsoperasjoner elevene skal lære: slette, tilføye, erstatte og reorganisere. Bueie viser til en konkret modell for dette, RADaR (Replace, Add, Delete and Reorder), som både kan brukes til å undervise i revisjonsstrategier, og til å undersøke tekstrevisjon.

Hellige tekster

Hva skjer når elevene møter hellige tekster i KRLE? Tar vi med oss en hellig bok inn i klasserommet, tar vi med oss noe som hører hjemme i en annen guddommelig virkelighet, påpeker dosent Geir Winje. Dette er svært utfordrende, mener han, fordi det er vanskelig å kombinere et historisk-kritisk blikk med en respektfull holdning til tekstene. Og det er heller ikke utarbeidet en egen metodikk for å

formidle førmoderne tekster som er hellige for noen, men ikke for alle.

Så hvordan arbeide med hellige tekster i KRLE på en måte som både er faglig og respektfull, og som engasjerer uten å involvere? Begrepet faglig blir her brukt i betydningen forskningsbasert, fortrinnsvis historisk-kritisk – og respektfull i betydningen å anerkjenne som hellig. Winje understreker at en historisk-kritisk tilnærming kan virke respektløs for de elevene som holder den aktuelle teksten for å være Guds ord, men mener samtidig at elevene må lære om en historisk tilnærming til tekstene, på samme måten som de må lære om fundamentalistiske lese måter. Han trekker også fram et eksempel på hvordan KRLE-læreren må skille mellom å engasjere og å involvere: Undervisningen må gjennomføres slik at elever som ikke er buddhister, kan lære om Buddha på en måte som engasjerer, men som ikke samtidig involverer – altså uten at elevene blir buddhister eller påvirkes i retning av buddhismen.

I tillegg har Winje foretatt en interessant lærebokanalyse av to sentrale KRLE-verk, *Under samme himmel* og *Horisonter*. Her viser han hvordan lærebokforfatterne har lagt ulike føringer for hvordan elevene skal lese og forstå religiøse tekster, først og fremst hentet fra Bibelen og Koranen. Ett av funnene hans er at kristendommens tekster formidles med vekt på en allmenn dimensjon, mens andre religioners tekster leses religionsspesifikt. Denne ubalansen medfører ifølge Winje at kristendommen framstår som «normal», mens andre religioner framstår som noe fremmed. Det er derfor viktig at lærere, hvis de skal si noe om en religions relevans i dagens samfunn, må understreke at det er ulike syn på dette.

Mange ulike problemstillinger

Men revisjonskompetanse og hellige tekster i KRLE er bare to av mange spennende tema en finner i denne boka. Andre, som for eksempel «Hvordan skape

tekstforståelse ved hjelp av metaforer og modeller hos en sjuåring?», «Hva er episk inspirert montasjedramaturgi i en undervisningskontekst?» eller «Hvordan legger lærere til rette for leseforståelse i matematikk?» er like inspirerende.

Alle kapitlene bidrar til større innsikt i kjennetegnene på kvalitet og kreativitet i skolen. Her presenteres utfordrende problemstillinger av faglige tungvektere, men stoffet er like lett tilgjengelig for studenter som for forskere. Og med sine ulike perspektiver på undervisning inspirerer boka til videreutvikling og utvidet selvinnsikt i egen praksis.

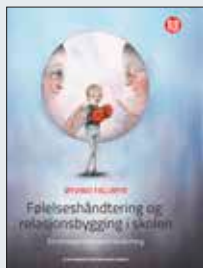
Håndtering av følelser

Øyvind Fallmyr
Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen
En emosjonsfokusert tilnærming
 Universitetsforlaget
 320 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
 RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Hver undervisningstime dreier seg om følgende: Å hanskes med egne og elevenes følelser. Dette er temaet i boka: *Følelesorientering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming* av Øyvind Fallmyr. Han sier: «Jeg har observert lærere i samspill med elever i godt over hundre klasserom og vet godt hvor krevende jobben deres er.» Disse erfaringene merkes gjennom i hele boka.

Fallmyr har samme erfaring som mange lærere: Problemløsning med fokus på følelser kan snu en fastlåst eller kaotisk situasjon i løpet av en samtale.



Bokas budskap

Bedre forståelse og håndtering av de følelsene som ligger under atferd, vil bedre relasjoner, læring og problemløsning, skolemotivasjon hos elevene, men også hos læreren. Dette er bokas hovedbudskap (side 18).

Hans hovedsynspunkt bygger på at følelser er vårt viktigste navigasjons- og signalsystem. De forteller andre og oss selv om hva vi trenger. Følelser er motivasjon og igangsetter og er drivkraften bak atferd. Å endre følelser er derfor å endre atferd (side 17).

Tolv grunnfølelser

«Jakten på de sunne og vitaliserende følelsene utgjør den røde tråden i boka», skriver forfatteren (side 11). Han opererer med tolv grunnfølelser. Boka beskriver hver av dem på en detaljert og nyansert måte. Følelsens mulighet for å fungere både positivt og negativt kommer fram. Her følger noen korte glimt fra hvordan hver av de 12 følelsene utdypes, og vekten er lagt på følelsens positive potensial.

1. *Interesse*: Fokuset avgrenses og rettes utover. Vår indre stemme sier: så spennende, snart skjer det.
2. *Glede*: Lysten til å dele med andre dukker opp. Vi forsøker å bevare det som aktiverer følelsen.
3. *Overraskelser*: Det oppstår et behov for reorientering. En stiller spørsmål for å forstå bedre.
4. *Frykt*: En får behov for å komme vekk fra det som er truende. En oppsøker trygghet og omsorg.
5. *Sinne*: Urimelige krav avvises. Sinne kan gi sunn selvheldelse og grensetting som ikke ødelegger relasjoner.
6. *Skam*: Kan skape riktig anger og et ønske om å forbedre seg.
7. *Skyld*: Ønske om å gjenopprette skaden eller dempe smerten en har påført andre.

8. *Tristhet*: Tristhet kan bidra til at en kan finne ut av og skaffe seg det en savner.
9. *Avsky/forakt*: Kan gi impuls til å fjerne eller ta avstand fra noe som kan skade en selv eller noen en bryr seg om.
10. *Sjalu*: Stimulere til å bevare relasjonen til den du er glad i.
11. *Ømhet/hengivenhet*: Uttrykker tilknytning og tilhørighet.
12. *Stolthet*: Anstrenge seg for å mestre noe som er krevende og oppnå anerkjennelse i gruppen.

Kjennetegn og betydning

Gjennomgangen av den enkelte følelse er skrevet på en måte som gjør det lett for leseren å assosiere med egne følelsesmessige erfaringer, både som elev og nå som lærer.

Hver av de tolv følelsene utdypes når det gjelder: variasjon med hensyn til intensitet, ytre observerbare kjennetegn, indre subjektive kjennetegn, handlingstendens som fremkalles, hva som utløser følelsen og følelsens negative form. Videre legges det vekt på hvilke behov som ligger under grunnfølelsen og hvilken betydning eller mening den har.

Hele framstillingen bygger på et omfattende forskningsmateriale.

Atferdshåndtering versus følelshåndtering

Tidlig i boka fremholder forfatteren at det å være følelesorientert representerer en motpol til det å være atferdsorientert. Han redegjør for hvordan han mener prosjekter og satsinger som bygger på atferdsfokusede programmer, ikke har som hensikt å gjøre elevene mer forståelige. De hjelper «dem ikke med å aktivere et bredt spekter av hensiktsmessige følelser som løser problemer og skaper selvregulering» (side 21). Det må føyes til at omtalen av hans antatte meningsmotstandere er forbilledlig nyansert og saklig.

Kompetanse

«Lærere stiller med det følelsesapparatet de har og lar det stå til,» står det i forordet. Fallmyrs bok viser hvordan lærere kan utvikle sin forståelse og evne til å håndtere følelser. Boka klargjør begrepet følelseskompetanse. Dermed er det lagt et grunnlag for å gjøre følelser til et tema innenfor utdanning og videreutdanning av lærere og skoleledere. Følelseskompetanse består av to komponenter. *Kunnskap om følelser* omfatter blant annet kjennskap til grunnfølelsene og til forskjellen mellom en sunn og en usunn følelse. *Følelshåndtering* dreier seg i praksis om evne til å forstå følelsesuttrykk og å kunne reagere hensiktsmessig.

I sin kjerne handler denne boka om elevenes følelsesmessige forutsetninger for å kunne samspille konstruktivt med lærere og hverandre. Parallelt dreier det seg om lærerens følelsesmessige forutsetninger for å bidra.

Jeg tror at det å arbeide med bokas innhold kan bidra til forbedring av relasjoner og miljø, både i klasserom og personalrom. Den anbefales for alle lærere, på ethvert trinn og i samtlige fag. En særlig anbefaling til lærerutdannere og skoleledere.

Når minoritet blir majoritet og omvendt

Ingunn Marie Eriksen
De andres skole
Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen
Gyldendal akademisk 2017
155 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD

HISTORIKER

Ingunn Marie Eriksens har skrevet ei bok som lander med full tyngde midt i det flerkulturelle klasserommet. Analytisk og grundig drøfter hun spørsmålet om

hvilken betydning etnisitet har for gruppedannelse og tilhørighet i den flerkulturelle skolen.

Som grunnlag for sin studie tilbrakte Eriksen en lengre periode i en klasse ved en videregående skole på østkanten i Oslo, «Skogbyen skole». Skolen og klassen var spesiell, forklarer Eriksen, det var en åpen «baseskole» med vekt på selvdisciplin og ansvar for egen læring, og majoriteten av elevene i klassen hadde innvandrerbakgrunn og var jenter. Like fullt mener Eriksen at hva som var spesielt med Skogbyen skole, kan fungere som et forstørrelsesglass for innsikt i generelle prosesser som forklarer hvordan etnisitet oppstår, hvilken betydning etnisitet har i skolen, for opplevelse av tilhørighet og hvordan man inntar skolen som elev.

Som grunnlag for å kunne forstå hva som skjer i klasserommet teoretiserer og avklarer Eriksen innledningsvis sentrale begrep som *etnisitet*, *rasialisering*, *makt* og *identitet*. Hun fremholder at slik teoretisk innsikt vil gi dypere forståelse og sette elevenes historier inn i en større sammenheng. Eriksen sier videre at det er hennes teoretiske perspektiv som har vært bestemmende for hvilke hendelser det blir fokusert på. Da blir det noe merkelig når hun poengterer at det ikke er en betingelse for å få utbytte av boka at man setter seg inn i det teoretiske rammeverket.

Eriksens drøftinger av sentrale begrep er ikke bare avklarende, men også interessante i seg selv. Hun bringer inn *postkolonial teori* for å forklare hvordan etnisk tilhørighet gir makt, eller avmakt:

Å være en av «utlendingene» eller «nordmennene» på Skogbyen kan gi noen fordeler, men også ulemper. Hvilke fordeler og ulemper det er snakk om, er noe denne boka utforsker.



Inndeling i to grupper, de etnisk norske elevene og de med minoritetsbakgrunn, skjedde raskt etter skolestart i første klasse, og her spilte de etniske «markørerne» en avgjørende rolle. Eriksen mener det delvis har å gjøre med selve ungdomstiden, der tilhørighet til jevnaldrende og å ha rollemodeller er viktig, fordi disse faktorene påvirker identitetsutforminga som skjer i ungdomsårene.

Som forklaring på hvorfor etnisitet hadde så stor plass på skolen, peker Eriksen også på selve Skogbyen skole. Hun opplevde skolen som kaotisk og ustrukturert, og viser til forskningsresultater når hun fortsetter:

Det er nettopp svak struktur og klasseledelse som muliggjør en sterk og negativ elevmakt, uro og et dårlig miljø – og en overdrivelse av markører med etnisk holdning som skaper etnisk splittelse og rasialisert mobbing.

Før hun trekker denne konklusjonen, har Eriksen gjort sine observasjoner og fått frem elevenes opplevelser av skolehverdagen og deres forklaringer av egen adferd. Ved å sette dette inn i en forklarende, teoretisk ramme gir Eriksen viktige perspektiv på elevenes identitetssøken, på bråk i klasserommet, og på seksualitet og religion som markører.

I klassen Eriksen observerte, var de «utenlandske» elevene i flertall, mens de «norske» elevene utgjorde klassens minoritet, altså omvendt forholdet ellers i samfunnet. Det er interessant å lese hvordan Skogbyen skole innebærer «kulturkræsje og marginalisering» for de etnisk norske elevene, mens minoritets elevene, som er klassens majoritet, opplever et fellesskap sammen med andre som har en oppvekst annerledes enn nasjonens «normale»:

Minoritets elevenes tallmessige majoritet i skolen førte til at de framsto som dominerende på skolens sosiale arena, og de

etnisk norske elevene opplevde seg marginaliserte. Men der de etnisk norske elevene opplevde tilhørighet, på det nasjonale plan, følte mange av minoritetselevne at de ikke hørte hjemme. Tilhørighet på det ene nivået begrenser mulighet for tilhørighet på det andre nivået.

Ingunn Marie Eriksen formidler hva som utfolder seg av sosialt liv i klasserommet på Skogbyen skole på en slik måte at det gir leseren forståelse av viktige sider ved en skolehverdag som kommer til å bli stadig mer vanlig i den norske skole i årene som kommer. Bare det burde være grunn nok til å lese *De andres skole*, og det gjør ikke boka mindre leseverdige at Eriksen evner å fremstille sine observasjoner i klasserommet både levende og tankevekkende.

Skjønn og profesjonell usikkerhet

Jens Garbo og Vidar Raugland
Den brysomme profesjonaliteten
 – om *skjønnhetsutøvelse og styring*
 Universitetsforlaget
 120 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
 RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Bare sjelden finnes det noen fasit. Derfor må lærere stadig selv finne ut hvordan de skal handle. Under slike arbeidsbetingelser kan det oppstå usikkerhet. Hvordan en skal håndtere situasjoner der det er vanskelig å vite hva en skal velge å gjøre, behandles i Jens Garbo og Vidar Rauglands bok: *Den brysomme profesjonaliteten – om skjønnhetsutøvelse og styring*.



Boka definerer skjønn slik: Å utøve skjønn betyr at vi resonnerer oss frem til en beslutning, stor eller liten, omfattende eller enkel, med utgangspunkt i enkelte holdepunkter (side 11).

Ut fra dette perspektivet fremhever forfatterne at ledelsens og myndighetenes styingsoppdrag ikke blir i detalj å bestemme hva lærere skal gjøre. Heller skal de kvalifisere lærere og legge til rette for at de selv kan foreta gode valg.

Presset mot profesjonen

På tross av at det nå skjer kompetanseutvikling innenfor mange fagområder i skolen, mener forfatterne at rommet for læreres profesjonelle skjønnsutøvelse er under press. Det skjer når politikere og ledere fatter beslutninger på en måte som på enkeltområder griper direkte inn i lærernes rom for skjønnsutøvelse (side 50).

Forfatterne nevner flere eksempler på slik inngripen mot lærernes muligheter til å avgjøre hva som skal gjøres ut fra egne vurderinger: Enkelte kommuner har laget detaljerte retningslinjer for hvordan elever skal kartlegges, skolene pålegges å anvende en politisk bestilt vurderingsmetodikk. Videre mener de at «investeringsperspektivet som forståelsesramme» kan generere ukloke trender på utdanningsfeltet (side 54).

For øvrig påpeker de at det å pålegge lærere å anvende ferdig definerte programmer og manualer, kan føre til at enkelteleven mistes av syne (side 55).

Kvalifiserende usikkerhet

Det er nærliggende å tenke at det er viktig å unngå eller prøve å oppheve usikkerhet. Mot dette hevder forfatterne at lærernes usikkerhet kanskje ikke er noe som en skal ta sikte på å oppheve (side 24). De legger vekt på at til det å være kompetent, hører det med å kunne håndtere usikkerhet, alene og sammen med kolleger.

Dessuten trenger ikke usikkerhet å betraktes bare som uttrykk for noe

negativt. Usikkerheten kan nemlig bli en drivkraft for videre søking og læring. Men om usikkerheten i praksis vil bidra til at lærerne gradvis blir mer kompetente, er ingen selvfølge. Jeg forstår forfatterne slik at det blant annet avhenger av hvilken kultur og trening skolen har med hensyn til å vektlegge skjønn som en sentral del av utøvingen av læreryrket.

Men ikke all usikkerhet er igangsettende på en god måte. Forfatterne tror at frykten for å gjøre feil i relasjon til regler og manualer lett kan bli viktigere enn å ta beslutninger bygd på eget skjønn.

Oppøve evnen til skjønnsutøvelse

Evnen og motet til å utøve skjønn i krevende situasjoner utvikles først og fremst gjennom deltakelse i det profesjonelle fellesskapet ved skolen. Å initiere og å legge til rette for faglige drøftinger blir derfor en viktig lederoppgave, ifølge Garbo og Raugland. Dette er noe av hovedbudskapet i boka. I denne forbindelse lanserer forfatterne uttrykket *tolkningsfellesskap* (side 96). Jeg syns dette begrepet på en god måte fanger inn det flertydige ved de situasjoner lærere ofte møter. Forfatterne går, i tråd med sitt eget standpunkt, mot tanken om eventuelt å skulle kvalitetssikre skjønnsutøvelsen gjennom utvikling av programmer og regler.

Garbo og Raugland går langt i retning av å mene at en skole som har utviklet en kultur for skjønnsutøvelse, vil fungere som lærende organisasjon. Det er en skole som er i stand til å korrigere og forbedre egen praksis ut fra de erfaringer de gjør.

Møte med varierte utfordringer

Mye i skolen kan og bør planlegges. Men når klassen er kommet inn og døra til klasserommet er lukket, er læreren i store deler henvist til også å improvisere. Hun eller han må foreta et handlingsvalg der og da.

Flere steder setter boka egenarten ved læreres arbeid og nødvendigheten av skjønn opp mot det å ty til enkle rettfram-resonnementer. Skjønnsutøvelse krever frihet.

De frykter økende instrumentalisering blant annet i form av metodiske pålegg som verken nødvendigjør eller gir mulighet for skjønnsutøvelse bygd på lærerens vurdering av situasjonen i øyeblikket. Hva som vil virke i en klasseromssituasjon, vet en sjelden før etterpå.

Forfatterne siterer professor Antony S. Bryk. Han hevder at 50 års forsøk med forbedringsarbeid viser at omtrent alt kan fungere noen steder, mens ingen ting fungerer alle steder. Det kritiske spørsmålet er derfor ikke: Hva virker? En bør heller spørre: Hvordan fremme effektivitet blant ulike lærere som møter varierte utfordringer blant ulike elevgrupper og organisatoriske sammenhenger (side 21)?

Å innrømme usikkerhet er å vedstå at undervisning og læring er komplekse fenomener. Svært lite er enkelt og rett fram. Både miljøet, relasjonene og situasjonen må tas i betraktning.

Jussifisering av skolen

Begrepet skjønn har en sikrere status i juss-faget enn i pedagogikken. Forståelsen av skjønnsutøvelse og måten å lære det på, har forfatterne hentet fra jussen. Derfor mener de det er en misforståelse å forstå juss i skolen ensidig som et spørsmål om regler og paragrafer.

Dette er en liten og lett tilgjengelig bok om et område av vesentlig betydning for læreres og skolars selvforståelse og praksis. Jeg oppfatter den som et mottrekk mot tendenser til krav om bruk av standardiserte metoder og prosedyrer. Ikke minst vil elever og foreldre være tjent med en utdanning preget av lærere som gis rom for og trener på å utøve skjønn.

Literacy

Marte Blikstad-Balas
Literacy i skolen

Universitetsforlaget
128 sider

AV KRISTIN HELSTAD
FØRSTEAMANUENSIS ILS

Literacy-begrepet dukker opp i ulike sammenhenger, men hva betyr det, og hva innebærer det for praksis i klasserommet? I *Literacy i skolen* gir Marte Blikstad-

Balas en solid innføring i hva literacy handler om, og hvorfor det er viktig å utvikle elevenes literacy-kompetanse. Mens en smal literacyforståelse dreier seg om tekniske lese- og skriveferdigheter, dreier en bred literacyforståelse seg om å utvikle elevenes kommunikasjonskompetanse, der *tekstkyndighet* og det å skape mening ved hjelp av tekster av ulike slag er kjernen. Blikstad-Balas forstår literacy som en bred kompetanse som koples til elevenes kunnskapstilgang og samfunnsdeltakelse, der lærernes rolle blir ekstra viktig. Hun sier det slik: «Jo flere tekster som er i omløp, jo større blir lærernes jobb med å orkestre disse og oversette mellom fagenes språk og 'de andre' tekstenes språk.» Literacy rommer med dette både en ferdighetsdimensjon og en dannelsingsdimensjon, der det å lære å lese og skrive er en forutsetning for å opptre som kompetente samfunnsmedlemmer.

Blikstad-Balas begrunner behovet for å utvikle literacy-kompetanse i den økende bruken av skriftlig og muntlig kommunikasjon, der vi alle må forholde oss til tekster, både i og utenfor skolen. Å utvikle barns og unges literacy-kompetanse forstås som et overordnet

mål med all skolegang, der elevenes kompetanse styrkes ved at lærerne har en økt bevissthet om hva literacy dreier seg om, og ved at de tilrettelegger for en kunnskapsbasert undervisningspraksis tilpasset fagenes tekstkulturer.

På knappe 128 sider presenterer forfatteren sentral forskning, hun begrunner på forbillig vis behovet for kompetanse i literacy, og hun viser hvordan lærere kan arbeide med literacy i alle fag i utdanningsløpet. Boka er oversiktlig strukturert i fem kapitler, der de to første kapitlene gir en teoretisk innføring til et komplekst felt. Det tredje kapitlet tar for seg literacy i den digitaliserte hverdagen, det fjerde kapitlet tar for seg skolens arbeid med literacy, mens det femte kapitlet presenterer anbefalinger for hvordan skolen kan gi elevene tilgang til mer allsidige tekstpraksiser. Hvert kapittel starter med at utvalgte fagfolk reflekterer rundt spørsmål knyttet til literacy, noe som gir rom for undring i en ellers tett pakket tekst.

Variasjon i tilgangskompetanse

Blikstad-Balas viser at det er forskjell på elevenes *tilgangskompetanse* til skolens tekstkulturer. Mens noen elever tilpasser seg lett, oftest fordi deres *primærdiskurs* (det de har fått med seg hjemmefra) harmonerer med skolens *sekundærdiskurs* (det de blir møtt med på skolen), opplever andre elever skolens tekstkulturer som fremmede. Elevenes kompetanse har også sammenheng med hva skolen *tilbyr* elevene og hvordan de innlemmes i tekstpraksiser i fagene, på sosiale medier og i tekstsamfunnet for øvrig. Uavhengig av fag har lærere en nøkkelrolle når det gjelder å sosialisere elevene inn i tekstkulturene. Å lære faglige begreper er avgjørende for at elevene skal kunne ta del i faglige samtaler, der lærernes oppgave er å hjelpe elevene med å bygge broer mellom elevenes hverdagspråk og skolens fagspråk. Her ligger det store didaktiske utfordringer med tanke på å kombinere

og utvikle tekstkulturene elevene møter på fruktbare måter.

Skolens tradisjonelle tekstpraksiser

Selv om lærere utfører arbeidet på ulike måter, peker Blikstad-Balas på tre trekk som hun mener dominerer skolens literacy; *gjengivelse av informasjon, bruk av lærebøker og klasseromsdialoger om tekster*. Når elever blir oppfordret til å gjengi faginnhold, består lærerens rolle i å *overføre* kunnskap. Å jakte på svar har imidlertid begrenset verdi. Motvekten er dybdelæring, der forbindelser mellom kunnskapskilder koples. For lærere er det en didaktisk utfordring å finne lærestoff som kan omsettes på måter som bidrar til at elevene får et eierforhold til stoffet, ikke bare at de reproducerer fakta. Blikstad-Balas peker på at forventningene til elevene når det gjelder kildebruk, er vage. Selv om det spores variasjon i bruk av læringsressurser etter at ny teknologi har fått fotfeste, står læreboka fortsatt sterkt. Implikasjoner for lærere er tydeligere veiledning både når det gjelder temaer, teksttyper og bruk av digitale verktøy, mens det for elevene kreves gode læringsstrategier for å gå i dybden på kilder. Samtaler om tekster, og særlig om litteratur, er en typisk skolesjanger. Blikstad-Balas argumenterer for at elever må få erfaring med å begrunne standpunktene sine, de må få hjelp til å forankre argumentene sine i tekster og de må trene på å formulere seg presist. Nye tendenser i skolens arbeid med literacy kan ifølge Blikstad-Balas spores i en økende digitalisering av tekster og arbeidsmåter, samtidig som skolens tekstpraksiser har blitt mer individualiserte.

Språkopplæring som lærerens viktigste verktøy

I alle klasserom leses, skrives og snakkes det om tekster. Blikstad-Balas argumenter for at lærere må tilrettelegge for en variert språkopplæring og tekstpraksis i

alle fag. Denne argumentasjonen gjennomsyrer boka og bidrar til et konsistent perspektiv. Boka bidrar med en ryddig innføring til et mangesidig forskningsfelt. Forfatteren viser inngående kunnskap til feltets teoretiske og didaktiske aspekter, forfatterstemmen er klar, og boka er skrevet i et tilgjengelig språk. Det siste kapitlet bidrar med klare råd, men boka hadde tjent på flere eksempler og en klarere adressering til lærere, som er de som skal omsette kunnskap om literacy i klasserommet, der tekstene, enten de er digitale, muntlige eller skriftlige, møtes og brytes.

Literacy i skolen er nyttig og viktig for studenter og lærere fra grunnskole til universitet, og for lærerutdannere som ikke selv har denne kunnskapen. Som den første innføringsboka på norsk om skolens literacy, vil jeg tro at boka vil kunne få et langt og godt liv.

Psykososiale utfordringer i skolen

Björg Mari Hannås (red.)
Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet
Empiriske og teoretiske studier av pedagogisk praksis

Gyldendal Akademisk
 256 sider

AV KJERSTI DYBVG
 LEKTOR/FORFATTER

Hvordan påvirker økningen i befolkningens psykiske lidelser skolehverdagen, både for elever og lærere? Dette er hovedspørsmålet i boka *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet*. Svarene boka kommer med, bygger på ulike



forsknings- og utviklingsprosjekter som både skoleeiere, skoleledere, lærere og elever har deltatt i.

Boka er et ambisiøst prosjekt som omfatter empiriske og teoretiske studier fra det pedagogiske, det spesialpedagogiske og det logopediske fagområdet. Samtidig settes fokus på to hovedfaktorer som påvirker den pedagogiske praksisen i skolen: ideologiske og politiske strategier som målstyrer utviklingen, samt generelle trender og tendenser i samfunnsutviklingen for øvrig.

Skolen – et sted for marginalisering

Skulker eller sliter de? er tittelen på kapitlet til sosialantropolog og seniorforsker Cecilie Høy Anvik. Hun belyser psykososiale betingelser som kan forklare hvordan elevers skolehverdag kan oppleves. Hennes undersøkelse bygger på to kvalitative intervjustudier av 14 ungdommer fra 17–20 år som alle sliter med å gjennomføre utdanning og å komme i arbeid. Alle intervjuobjektene har opplevd mobbing, annerledeshet og ensomhet, vanskelige sosiale erfaringer som øker sjansene for å droppe ut av videregående skole. Disse faktorene trigger i tillegg helseproblemer som kan føre til varig utenforskap i samfunns- og arbeidslivet.

Skolen er en premissleverandør og en arena for identitetsutvikling, skriver Høy Anvik, og det handler like mye om *hvem en vil være som hva en vil bli* når en skal velge veien fra skole til arbeidsliv. Og det er i den sammenhengen at skolens samfunnsoppdrag, å gjøre elevene i stand til å mestre livene sine, blir en stor utfordring. For samtidig som skolen er den viktigste arenaen for integrering inn i framtiden og voksenlivet, er den «et sted hvor marginaliseringsprosesser oppstår». Så hvordan skal skolen håndtere dette?

Elevene i Høy Anviks undersøkelse snakker først og fremst om at det er sosialt utenforskap, ikke skolemotivasjon

eller faglige utfordringer, som skyver dem ut av skolen. De bruker bilder som «rovdyr» om sine medelever, og om å holde seg under «radaren» deres. Læreren blir derfor nøkkelen til å løse dette kompliserte og utfordrende problemet. Men for å skape sosial trygghet og et godt psykososialt miljø for alle elever, må læreren ha kunnskap om psykososiale utfordringer og relevante redskap til å håndtere dem.

Forskning viser at lærerne på ungdomsskolen har direkte betydning for om elevene blir hjemme eller møter opp på skolen. På bakgrunn av dette, samt ny forskning som viser at lærere er stadig mer bekymret for elever med psykiske vansker, etterlyses skolering i og økt kompetanse om psykisk helse i skolen.

Mye av det Cecilie Høy Anvik formidler, er kunnskap som skolen allerede har og som mange lærere arbeider seriøst og målrettet med. Men gjennom sine intervjuer avdekker Høy Anvik ny og verdifull kunnskap om en elevgruppe som både lærerutdannelsen og skolen trenger mer kunnskap om. Samtidig er det viktig å bli minnet om de fatale konsekvensene som sosialt utenforskap i grunnskolen kan få, ikke bare for evnen til å fullføre videregående og å mestre arbeidslivet, men også for helse og samfunnsdeltakelse.

Lærerens utvidete profesjonskrav

Jan-Birger Johansen, professor i pedagogikk og generell didaktikk, tar temaet videre. Han understreker behovet for økt kompetanse i pedagogisk profesjonsutøvelse i et psykososialt utfordrende klima. For hvordan virker slike arbeidsforhold inn på lærerens pedagogiske arbeid og identitet? Når læreren får i oppdrag å hjelpe elever med store psykososiale utfordringer, uten samtidig å få bedre kunnskap og kompetanse, samt støtte i et større faglig miljø, vil disse mestringskravene kunne medføre stress, usikkerhet og utbrenthet. Samtidig får lærerens profesjonsidentitet en utfordring i møtet med krav om å løse kompliserte psykososiale

utfordringer. Lærerens profesjonskrav, som har vært knyttet til identiteten som kunnskaps- og verdiformidler, har de siste årene fått et utvidet innhold gjennom kravet om å mestre et mangfold av elevers individuelle psykososiale behov.

Så hva skjer med lærerprofesjonen i møte med disse nye kravene? Skal læreren kunne ivareta en helhetlig utvikling av unge mennesker i læringsfellesskapet, stiller det først og fremst krav til kompetansebygging, understreker Johansen. For når opp mot 20 prosent av barn og unge har psykiske helsevansker, er dette en stor og alvorlig ansvarsutfordring til skolen. For å klare dette trenger lærerne mer tid til å skape gode relasjoner til elevene, i tillegg til solid kompetanseheving.

Denne boka er et viktig bidrag til forståelsen av de utfordringene skolen møter som en følge av økningen av psykisk relaterte helseproblemer i befolkningen. Her gis vitenskapelig forankret innsikt i hvordan skolen kan møte denne utviklingen for å hindre frafall i skole og arbeidsliv. Samtidig burde boka være en vekker for skolepolitikere som vil binde mer av lærerens arbeidstid samtidig som de gir lærerne hovedansvaret for elevenes psykososiale helse.

Musikksosiologi

Dag Østerberg og
Rudolf Terland Bjørnerem
Musikkfeltet
Innføring i musikksosiologi
Cappelen Damm Akademisk
236 sider.

AV PER JAKOB SKAANES

IDÉHISTORIKER

Dag Østerberg har preget norsk sosiologi i en mannsalder, skrevet om filosofi, deriblant en stor biografi om Jean Paul Sartre. Han har også vært professor II ved Institutt for musikkvitenskap, og har dessuten en fortid som utøvende musiker

på klaver. Boken er skrevet sammen med Rudolf Terland Bjørnerem, som er utdannet gitarist og musikkviter. Han arbeider til daglig som musiker, anmelder, skribent og lærer. Dette ble Dag Østerbergs siste i en imponerende rekke av utgivelser. Han gikk bort i mars i år.



Musikk og sosiologi

De fleste felt av samfunnet har sin bindestreks-sosiologi. Vi har bedrifts-sosiologi, avviks-sosiologi type kriminologi, kultur-sosiologi og så videre. Man undersøker områder av samfunnet med sosiologiske briller på, analyserer ut fra sosiologiske tenkemåter. Slik også med musikkfeltet, men dette har i liten grad vært gjenstand for sosiologisk analyse, og det er utgitt få bøker om emnet.

Hva innebærer musikksosiologi? Jo, det lurte jeg også på. Man betrakter musikken med sosiologiske «briller» og ser musikk i lys av sosiologiens grunnbegreper. Musikkfeltet er «helheten av forskjellige former for musikk, måter å utøve, lytte eller spille musikk på, musikken i sin materialitet – instrumenter, bygninger, teknologi, industriell produksjon og lignende, dens organisasjoner, formidlinger og bivirksomheter, utgjør til sammen musikkfeltet», og det er denne sosiologiske helheten han drøfter i boken (s. 13). Måten dette gripes an på videre, er gjerne at man først ser historisk på endringer, utvikling i musikklandskapet som har funnet sted for så å drøfte de sosiologiske følgene. Bokens perspektiv er det vestlige musikkfeltet.

Kapitlene undersøker den vestlige kulturens musikk ut fra dens mange ulike funksjoner og kontekster. Det overordnede siktepunktet er musikkens forhold til det sosiale livets integrasjon, desintegrasjon og konflikter (s. 19), hvor konteksten

eller den sosiale situasjonen er med på å gi mening til musikken, og musikken er med på å gi mening til den sosiale situasjonen. Man betrakter dette som et gjensidig, indre, dialektisk forhold (s. 180). Fokuset blir i stor grad å arbeide med å forstå musikkens betydning i menneskers dagligliv på den ene siden, og hvordan den gjenspeiler samfunnet den oppsto i på den andre.

Musikk og funksjon

Når man skal synliggjøre sammenhenger mellom musikklandskapet og allmenne samfunnsendringer, hvordan musikken vever seg inn i det daglige liv og hvordan samfunnslivet preger vår omgang med musikk – hvordan så gripe dette an? *Musikkfeltet* tar utgangspunkt i en rekke sosiologiske grunnbegreper og undersøker så musikken i lys av dem. Ett kapittel tematiserer faktorer som alder, kjønn, klasse og hva de har å si for deltakelse i musikklivet, musikk som primær- og sekundærrelasjon. Vi behandler ulike typer musikk med utgangspunkt i betegnelser som kunst- og underholdningsmusikk, bruksmusikk, lyttemusikk eller absolutt musikk. Forfatterne har brukt et morsomt og talende eksempel på ulike funksjoner ett og samme musikkstykke kan ha i forskjellige kontekster: Griegs *Norsk dans nr. 2*. Når den fremføres av et symfoniorkester i en konsertsal, betegnes det gjerne som kunstmusikk; mens vi utvetydig betrakter det som bruksmusikk når det fungerer som kjenningsmelodi for isbilen eller for «Norge rundt» (s. 26). Videre er fokus ulike typer musikk funksjoner i ulike settinger. Danseband og andre typer underholdningsmusikk opptre på andre arenaer enn tidligmusikk eller ulike former for klassisk musikk og vil ofte ha en annen funksjon i settingen.

Rammebetingelser

Livet, forutsetninger, samfunn, teknologi, lyd, instrumenter, innspilling, avspilling,

materialitet rundt musikken og musikerne før og nå, altså musikk under ulike rammebetingelser i historie og samfunn, utgjør også en betydelig del av musikk-sosiologiens nedslagsfelt. Herunder ser vi også på musikk under ulike offentligheter, fyrstedømmenes representative, opplysningstidens borgerlige offentlighet og en fragmentering i mange ulike offentligheter for ulike sjangre og miljøer med dagens sosiale medier hvor man, gjerne sammen med folk på andre kontinenter, kan danne forum for hver minste lille særinteresse.

I en mer faglig-sosiologisk del av boken betraktes musikkfeltet i lys av Max Weber, Bourdieu, Habermas og Frankfurterskolens Adorno og Horkheimer og mange av ørnene innen sosiologi, deres arbeider om kultursosiologi generelt og om musikk mer spesielt. For min del var det ekstra givende å bli bedre kjent med Bourdieus tenkning om ulike typer kapital, økonomisk, kulturell og symbolsk kapital anvendt på musikkfeltet. Ulike typer musikksmak faller ofte sammen med andre markører fra Bourdieus tenkning om ulike typer kapital.

Hvem er boken myntet på?

Naturligvis studenter i musikk, og da særlig musikk-sosiologi. Jeg vil tro folk som arbeider med musikk på administrativt plan, musikkråd og musikk-skoler i tillegg til lærere i musikk vil kunne lese denne boken med stort utbytte. Arbeider man med kulturpolitikk på ulike plan eller for den saks skyld med omtaler av musikk, vil boken også tilføre mye. Musikk-sosiologiens relevans i musikkbyråkratiet vil være at den gir oss godt kjennskap til forholdet musikk og samfunn slik at man får et skarpere blikk for mekanismer og maktrelasjoner som ikke er åpenbare. Slik kan vi få et grunnlag for å kunne treffe gode kulturpolitiske avgjørelser. Boken er relevant for alle som er opptatt av sammenhengen mellom musikk og samfunn.

Språk, tekst og kommunikasjon i naturfag

Sonja M. Mork og Wenche Erlie
Språk og digitale verktøy i naturfag (2. utg.)

Universitetsforlaget
240 sider

AV ANNE RITA FEET

LEKTOR

Ordet «inspirasjon» pryder forsiden på *Språk, tekst og kommunikasjon i naturfag* og viser forfatterens hovedmål: å inspirere lærerstudenter, lærere



og lærerutdannere til å jobbe aktivt med språk, tekster og kommunikasjon i naturfagundervisningen. Boka er skrevet av Sonja M. Mork, førsteamanuensis ved Naturfagsenteret ved UiO, og Wenche Erlie, produsent ved Snøball Film, og er en revidert og oppdatert utgave av *Språk og digitale verktøy i naturfag* utgitt i 2010. Den reviderte utgaven kom i 2017 og har, i tillegg til ny tittel, en løseretilknytning til læreplanen og hovedfokus på temaer som er relevante over tid (s. 9). Boka er delt i seks kapitler: I kapittel 1 gjør forfatterne rede for sitt teorigrunnlag, i de følgende fire kapitlene tar Mork og Erlie for seg fire grunnleggende ferdigheter, og i siste kapittel presenteres «nyttige nettsteder i naturfag».

Språk er drivkraften

«Hvorfor er språk viktig i naturfag?» Dette spørsmålet innleder det første kapitlet i boka. Forfatterne svarer ved å ta for seg naturvitenskapenes egenart, naturfaglig allmenndannelse og kjennetegnet ved «scientific literacy», før de konkret

og detaljert gjør rede for særtrekk ved det naturfaglige språket. Kapitlet bygger på prinsippene om at «nøkkelen til å forstå et fag er å forstå fagets språk» og at «alle lærere er språklærere» (s. 26). Det naturfaglige språket kjennetegnes blant annet av fagbegreper med ulike funksjoner, ord som brukes på en ny måte i naturfaglig sammenheng og nominaliseringer. I tillegg preges den naturfaglige skrift- og tekstkulturen av fagspesifikke teksttyper og sjangrer. Dette skaper ofte vansker for elever og kan bli en barriere når de skal lære naturfag, hevder Mork og Erlien. De tar derfor til orde for at «fokus på lesing, skriving, muntlig og digital kompetanse er nødvendig for at elevene skal bli allmenndannet i naturfag. Det naturfaglige språket er selve drivkraften for disse kompetansene» (s. 46).

Et mangfold av konkrete arbeidsmåter

Forfatterens klare oppfordring til naturfaglærere er altså å arbeide med grunnleggende ferdigheter eller «kompetanser» som de mener er en bedre betegnelse (s. 14). I tillegg til å oppfordre, viser Mork og Erlien oss hvordan vi kan gå frem: De tar for seg lesing, skriving, argumentasjon og digital kompetanse i hvert sitt kapittel og gjør systematisk og konkret rede for hver av de fire kompetansene. Hvert kapittel inneholder en utdyping av hva som ligger i den grunnleggende ferdigheten/kompetansen, peker på målet med å implementere dette i undervisning og beskriver hva vi vet

om praksis i dag knyttet til arbeid med grunnleggende ferdigheter. Med dette som bakteppe peker forfatterne på nye måter vi kan arbeide med grunnleggende kompetanser i skolen. Blant forslagene de presenterer er *begrepsvegg*, *leselogg* og *feltbok*, *skriverammer*, *grubletegninger*, *rollespilldebatter* og mange, mange flere. Arbeidsmåtene blir beskrevet konkret og detaljert, og boka er derfor svært brukbar i daglig lærerarbeid. Eksempelene blir dessuten oversiktlig og variert presentert i form av tekst, tegning, tabeller og bilder. I sum gjør dette boka til et oppkomme av ideer for naturfaglærere, og den vil nok bli omtalt som svært «matnyttig» på mangt et lærerrom.

Digitale verktøy og ressurser kan gi merverdi

Å leve i et digitalt samfunn krever bred og sammensatt kunnskap. Ifølge *Språk, tekst og kommunikasjon i naturfag* viser undersøkelser at norske elever har god digital kompetanse, men det er store forskjeller mellom elever. I tillegg bruker elevene her i landet datamaskiner i større grad til fritidssysler enn skolearbeid, og forskningen viser at IKT brukes mindre i naturfag enn i språk- og samfunnsfag (s. 166). Også innenfor dette området viser Mork og Erlien konkret hvordan man kan arbeide med digitale ferdigheter og implementere IKT i naturfag. De tar for seg informasjonssøk, kildebruk og -vurdering, gir gode eksempler på hvordan elever kan trene på å produsere egne multimodale

tekster, peker på egnede nettstedet og understreker behovet for at elevene øver opp digital dømmekraft. Det er også positivt at de sammenlikner og problematiserer lesing av tekster på papir, nettbaserte pdf-filer og hypertekster. De peker dessuten på sammenhengen mellom leseferdighet og informasjonshenting, skrivekompetanse og design av multimodale tekster. Forfatterne påpeker at god bruk av IKT i undervisningen stiller store krav til læreren, og viser til Hildegunn Otnes' nøkkelbegreper: relevans, repertoar og refleksjon (s. 167). Denne boka kan, slik jeg ser det, være et bidrag til at lærere utvikler nettopp dette og «bruker digitale verktøy og ressurser for å gi en merverdi til naturfagundervisningen» (s. 205).

Språk, tekst og kommunikasjon i naturfag utfordrer vanlig praksis på flere felt, og den viser vei til nye og systematiske måter å bruke språket konstruktivt i lesing, skriving, argumentasjon og IKT i naturfag. Det er en nyttig bok fordi den er konkret og detaljert, samtidig som metodikken er solid forankret i ny forskning, skolens retningslinjer og kommende læreplan. Ingen potensielle lesere bør la seg skremme av at den er beregnet på naturfagundervisning; mye av innholdet har overføringsverdi til andre fag. Boka stimulerer, motiverer og oppmuntrer alle lærere til å prøve ut nye arbeidsmåter med språket som drivkraft – den inspirerer!

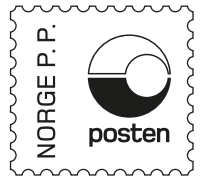
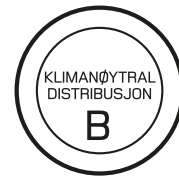
BEDRE SKOLE

Du finner oss på

www.utdanningsnytt.no/bedre-skole

 facebook.com/tidsskriftetbedreskole/

 @BedreSkole



Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

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



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet



23. mars / 23. april Å utvikle vurderingskompetanse i skolen

Sted: 23. mars (Bergen) 23. april (Kr. sand)
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Henning Fjørtoft (Bergen)
Lise Vikan Sandvik (Kristiansand)

Hva vil det si å være en lærer med høy vurderingskompetanse? Hva er de typiske utfordringene i vurderingsarbeidet? Kurset vil gi rike perspektiver og praktiske eksempler på hvordan lærere og ledere kan arbeide for å utvikle gode vurderingskulturer i og på tvers av fag.



11. april Lær visuell fasilitering Kun 25 plasser!

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Annette Haugen

Visuell fasilitering er en internasjonal anerkjent metode som helt overordnet er håndtegnede presentasjoner som kombinerer ord og bilder. Helt enkle tegneteknikker gir deg som pedagog, lærer og leder et letttilgjengelig og praktisk verktøy som gjør det lettere å kommunisere på tvers av faglig nivå, kultur og språk.



13. april Kurs for historielærere

Sted: Clarion Hotel Stavanger
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Glenn Thore Helgø og Morten A. Iversen

Målet med dette kurset er å gi deltakerne konkrete tips til visuelle og kreative undervisningsopplegg som man kan benytte med en gang, samt bidra til å skape en mer homogen vurderingspraksis blant historielærere i forbindelse med gjennomføring av muntlig eksamen.



23. april Barn utsatt for seksuelle overgrep og vold

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Øivind Aschjem og Siri Søftestad

Målet med kurset er å gi deltakerne innsikt og forståelse for de utsatte barnas situasjon. Hva er det som bidrar til fortielse av traumatiserende barndomsopplevelser? Hvordan vi kan motvirke hemmeligholdelse? Hvordan møte krenkede barn og deres foresatte?



25. april Profesjonell praksis - juridisk skjønn

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Jeffrey B. Hall og Ann Elisabeth Gunnulfssen

Kursdeltakerne inviteres gjennom kurset til kollektiv refleksjon om mulighetene og dilemmaene i en skoleleders hverdag. Kurset vil bidra til at deltakerne opplever å få verktøy til å analysere egen praksis og finne mulighetsrom og strukturer for å møte komplekse situasjoner på en juridisk og profesjonell måte.



29. mai Relasjonelle perspektiv på læringsledelse

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Kari Berg

Både forskere og lærere mener at relasjoner er viktige i skolen. Men hva om kjemien ikke stemmer? Målet for kurset er at deltakerne skal kunne oppdage handlingspotensialet og fortolkningsrommet som ligger innbakt i konkrete hendelser og lærings situasjoner.