

BEDRE SKOLE

Nr. 2 - 2014 Tidsskrift for lærere og skoleledere



Hvor gode kan vi bli – når vi har det så godt?



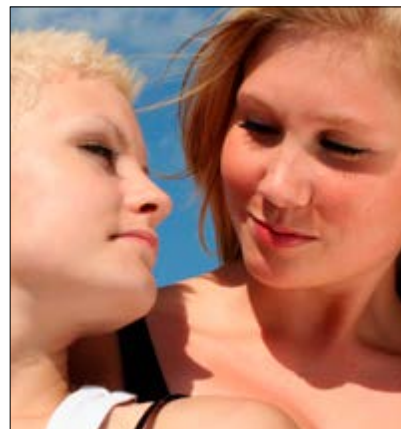
Det er dobbeltmorsomt når man krever at danske elever skal oppnå toppresultater i PISA. Det hevder den danske professoren i pedagogikk Per Fibæk Laursen i en analyse, her sitert fra

Danmark Lærerforenings blad *Folkeskolen*. Hans poeng er at danskene, både foreldre og andre samfunnsborgere, har et avslappet forhold til utdanning: Det må ikke være for anstrengende for barna å lære det de skal lære, det må ikke ta for mye av deres tid, og det skal være morsomt. På bakgrunn av dette mener den danske professoren at det egentlig er ganske imponerende når danske lærere har klart å få elevene helt opp til det internasjonale midtfeltet. Ifølge Fibæk Laursen kan det hende at Danmark burde ha ligget mye lenger ned på skalaen, og det at det går så bra som det gjør, må bety at Danmark har en av verdens beste skoler. Han oppfordrer foreldre, politikere og opinionsdannere til å slutte å angripe lærerne. Det er meningsløst, og skadevirkningene er enorme, fordi det presser lærerne inn i en defensiv posisjon der de blir opptatt av å forsvare seg selv. Dermed risikerer man også at skolen oppnår dårligere resultater enn den ellers ville ha gjort.

Hvis Fibæk Laursen har rett med hensyn til Danmark, så må vi tro at dette også gjelder for Norge. Vi rangeres også midt på treet, og norske elever trives svært godt i skolen. Det hadde vært interessant å få en real diskusjon på hvor mye trivsel vi faktisk kunne tenke oss å ofre for å oppnå en høyere ranking på internasjonale undersøkelser. Det er lett å være motstander av en «koseskole» – men det er bare et propagandaord. Dersom man derimot spør foreldre om de ønsker at barna deres skal grue seg til å gå på skolen, føle at de ikke strekker til, ofre fritid, ferier og russetid for å klatre oppover på karakterskalaen, så ønsker de neppe det. Akkurat som danskene har vi allerede gjort våre valg, ikke først og fremst gjennom hva vi sier, men gjennom våre handlinger. Og kanskje har det vært umulig å velge annerledes; også velstand skaper begrensninger.

Tore Brøgn

- | | |
|--|--|
| <p>2 Leder</p> <p>4 Forgrunn</p> <p>12 Styring av skolen i møte med klimaendringer
Astrid T. Sinnes og Christoffer C. Eriksen</p> <p>19 Undervisningens estetiske dimensjon
Marit Ulvik</p> <p>24 Oppdagende skriving i barnehage og skole
Bente E. Hagtvatn, Reidun Flugstad Rygg og Randi Nygård Skulstad</p> <p>31 Bruk av PC med lyd støtte
Tone Finne, Sissel E. Roås og Ann-Kristin Kjølholdt</p> <p>38 Støttegrupper mot skolemobbing
Lisbeth Gravdal Kvarme</p> <p>45 Heterosex og homoidentitet
Åse Røthing</p> <p>50 Lærerprofesjonens etiske plattform
Frøydis Oma Ohnstad</p> <p>58 Gudstjenester i skoletiden
Olav Hovdelien og Gunnar Neegaard</p> <p>64 Lesetiltak i sommerferiene
Sabine Wollscheid</p> | <p>68 Lekser i TIMSS og i norsk skole
Odd Harald Valdermo</p> <p>73 Interaktivt og reflekterende praksisfellesskap
Anette R. Schømer</p> <p>80 Forskning på tvers: Grammatikken i skolen – klart for en omkamp?
Frøydis Hertzberg</p> <p>84 Til ettertanke: Lærerfaktoren
Sølvi Lillejord</p> <p>87 Hans Skjervheim revisited
Per Tore Dalen</p> <p>91 Debatt: Fravær og nærvær
Hilde Larsen Damsgaard</p> <p>93 Bokomtaler</p> |
|--|--|



Skolens undervisning om seksuell orientering springer ut av gode intensjoner, men kan likevel virke marginaliserende. Se side 45.



Lærere og ledere i skole og barnehage har endelig fått en etisk plattform, men hvordan implementere den? Se side 50.



Lesetiltak i sommerferiene kan redusere sosiale forskjeller. Se side 64.

BEDRE SKOLE

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

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

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 2. halvår 2012 og 1. halvår 2013: 101.117. Årsabonnement 2014: Kr 380,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98,-.

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



Kvifor er dei best?

Elevane i skulane i Sogn og Fjordane oppnår betre resultat i lesing, engelsk og matematikk enn elevane alle andre stader i landet når ein korrigerer for foreldras utdannings- og lønsnivå. Det har dei gjort siden 2006. No vil forskarane gjennom prosjektet *Lærande regionar* finne ut kvifor.

12 forskargrupper rundt om i landet arbeider med spørsmålet, og på Høgskulen i Sogn og Fjordane (HiSF), i Sogndal, sit prosjektleiar Göran Söderlund. Svara legg dei fram til neste år.

– Vi forskar på ein måte baklengs, seier Söderlund til Bergens Tidende, referert på HiSFs heimeside. – Vi veit svaret, og vi skal finne ut kvifor.

Forskere med nei til PISA

Over 80 forskere fra flere land har skrevet et protestbrev mot evalueringsprogrammet PISA (= Programme for International Student Assessment), melder svenske Lärarnas tidning. Brevet er publisert i den engelske avisa The Guardian.

Forskerne hevder PISA-målingene kan skade elevene. De krever målingene forbedret på en lang rekke punkter, og de ber om at neste runde med PISA-målinger utsettes til forbedringene er gjennomført.

Forskerne kritiserer blant annet de internasjonale sammenligningene, idet de hevder landenes resultater ofte er usammenlignbare av ulike årsaker. De er også opprørte over det de kaller OECDs PISA-ansvarlige Andreas Schleichers lettvinde avvisning av all PISA-kritikk.

En svensk forsker som har vært med på å underskrive brevet, sier svenske politikere lar være å ta opp PISA-kritikk fordi de enten ikke forstår noe av det hele, eller fordi de er redde for å gjøre det – de skyver heller ansvaret over på lærerne.



Foto: © eurobanks

Barn og medier

Medietilsynet ser en betydelig økning i bruk av nettbrett og smarttelefoner hos de yngste barna. Det kommer fram i *Barn og medier-undersøkelsene for 2014*, som ble lagt fram 28. april. Omtrent ett av tre barn mellom 5 og 8 år har nå tilgang til eget nettbrett. I 2012 var det kun 3 prosent for denne aldersgruppen. 6 av 10 mellom 12 og 14 år oppgir at de har eget nettbrett.

Gjennomsnittsalderen for barnas første mobil ligger nå på åtte år, og 83 prosent av barn mellom 9 og 16 år har en smarttelefon, mot 67 prosent for

kun to år siden. For nettbrett er bruken også vokst med over 20 prosent. Én av effektene dette har fått, er at flere barn leser nyheter daglig, og det gjør de på mobil eller nettbrett.

Ingen økning i digital mobbing

Selv om det blir flere og yngre brukere av nettbrett og smarttelefoner, så øker ikke nettmobbing, faktisk går den tilbake med en prosent, til fire prosent. Antallet barn og unge som opplever ubehageligheter på nett eller mobil, er også stabilt.

Over 3000 lærere får tilbud om videreutdanning

Aldri før har så mange lærere søkt om videreutdanning, og aldri før har så mange lærere fått godkjent sine søknader, hevder kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen. Kommunene godkjente over 4000 søknader om videreutdanning innen fristen 15. april i år. Det er dobbelt så mange som i fjor. Over 3000 lærere får dermed plass på videreutdanningstilbud neste skoleår.

Interessen er spesielt stor når det gjelder matematikk og naturfag, både

blant lærere og skoleeiere. Ifølge kunnskapsministeren vil kommunene ikke få noen vikarutgifter i forbindelse med videreutdanning i matematikk og naturfag. Dette gjelder også den nye stipendordningen, som staten dekker i sin helhet. Stipendet er på 100.000 kroner for 30 studiepoeng, og kan komme i tillegg til full lønn. 450 lærere som tar videreutdanning i matematikk og naturfag, får tilbud om stipend gjennom denne nye ordningen.

UiT på «yngst og best»-lista

Universitetet i Tromsø (UiT), Norges arktiske universitet, er det eneste norske universitetet på årets rangering av verdens 100 yngste og mest lovende universiteter. UiT rangeres som nr. 64 i verden, og det er riktignok en nedgang fra fjorårets 56. plass.

Det er engelske The Times Higher Education (THE) som setter opp rankinglista, som rangerer de 100 beste universitetene som er yngre enn 50 år. UiT ble opprettet i 1968.

THEs ranking editor Phil Baty sier til UiTs nettsider at UiT ser ut til å tape terreng til enda yngre universiteter i land i det han kaller «fremadstormende økonomier» – den øverste halvdel av THE-rankingen domineres av institusjoner i Øst-Asia. Baty mener Norge har ressurser nok til å hevde seg på lista, men spør om vi har viljen. UiT-rektor Anne Husebekk er uansett stolt av plasseringen.



FOR GRUPPER

Ta med skoleklassen, idrettslaget eller andre grupper på en annerledes og spennende opplevelse. Vi har aktivitetsdager, egne skoledager, 1-3 dagers skolecamp og villmarksleir. Perfekt for oppstart-/kickoff-/avslutningsarrangement. Overnatting, gapahuk, lavvo og bespisning.

For bestilling/info; kontakt oss på post@hoytlavt.no eller tlf 33 15 55 00.

ÅPNINGSTIDER

ALLE dager fram til 1.nov. er åpne for skolearrangement på bestilling. Se mer info på vår webside.

HØYT & LAVT
VESTFOLD

www.hoytoglavt.no/vestfold

Lærerutdanningen øker ved UiT

Mens søkningen til grunnskolelærerutdanningene ser ut til å stå på stedet hvil fra 2013 til 2014 landet sett under ett, opplever Universitetet i Tromsø (UiT) stor økning. 210 søkere vil bli lærerstudenter i år, mot 150 i fjor, en økning på 40 prosent, opplyses det på UiTs hjemmeside.

I det hele tatt er søkningen til studier ved UiT

formidabel i år, økningen i antallet søkere er på 13,2 prosent, mot 2,3 prosent på nasjonalt nivå. UiTs rektor Anne Husebekk mener det skyldes at unge mennesker i hele landet nå ser at framtidsmulighetene i nord er store, ifølge UiTs nettsider.



Foto: © fotolia.com



A og B henges høyere

Karakterene A og B for masteroppgaver skal bli vanskeligere å oppnå, meldes det på hjemmesiden til Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Dette gjelder masteroppgaver i de såkalte MNT-fagene matematikk og natur- og teknologifag, for lektorutdanning i realfag, og for toårige masterprogram ved Det medisinske fakultet.

Nå honoreres nærmere 90 prosent av masteroppgavene ved flere høyere utdanninger her til lands med karakterene A eller B, noe som det hevdes har utvannet de to karakterenes betydning. NTNUs prorektor Berit Kjeldstad sier på hjemmesiden at denne praksisen gir et misvisende bilde og er urettferdig overfor de dyktigste.

Fra nå av skal hele karakterskalaen fra A til F brukes, og en utfyllende og tydelig instruks for karaktersetting er innført.

Praksissamarbeid med Sør-Afrika

Høgskolen i Bergen (HiB) har etablert praksissamarbeid om grunnskolelærerutdanning med Sør-Afrika. Ti norske studenter har alt besøkt sine sørafrikanske kolleger.

HiB har fått avtale med skoler i storbyen Durban og landsbyen Kwa Swayimani, noe som betyr at norske studenter kan få lærerpraksis i Sør-Afrika i framtiden, melder HiB på sin hjemmeside. De ti norske studentene som nå har kommet tilbake, hadde hver i alt fem ukers praksis.

Bak samarbeidet står Erik Bilsted ved Matematikkseksjonen ved Avdeling for lærerutdanning. Bilsted arbeider også ved Intermasiko i Durban, en organisasjon som tar seg av det økonomiske og organisatoriske når internasjonale studenter skal besøke sørafrikanske skoler.

Formålet med praksis i både en storby og en landsby, er ifølge Bilsted å vise forskjellen mellom hverdagen i rike storbyeskoler og de mer nøkternt finansierte skolene på landsbygda.

NOKUT godkjenner NTNU-system

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) har godkjent det systemet for kvalitetssikring av utdanningen som benyttes av Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Dette skjer etter en oppretting av mangler som førte til at NOKUT underkjente systemet i 2013, meldes det på NTNUs hjemmeside.

NOKUTs nye evaluering viser at NTNU har kommet langt i å utvikle en kvalitetskultur, med tydelige angivelser av roller og ansvar for NTNUs ledelse, ansatte og studenter.

Rapport om virkemidler mot mobbing

Djupedalutvalget kommer til å forsere arbeidet med tiltak mot mobbing og vil avlevere sin rapport allerede før neste påske. Rapporten skal systematisere kunnskapen rundt mobbing og bidra til å forklare hvorfor mobbing forekommer i større grad på enkelte skoler enn på andre.

– Dette er et omfattende og viktig tema – det dreier seg om enkeltpersoner og familier som kan få ødelagt livene sine, sier han, og bruker Haagen Poppes innlegg på Høyres landsmøte som eksempel på hvor aktuell og alvorlig denne saken er. Poppe fortalte blant annet hvordan han som ung, ensom og venneløs gutt var blitt dratt ut av klasserommet i Arendal og kastet i en fontene som noen på forhånd hadde tisset i. Opplevelsene resulterte i psykiske vansker og selvmordstanker.

– Jeg opplever at kunnskapsministeren nå er en pådriver for at vi skal få resultatene av utvalgets arbeid så raskt som mulig, og at tiltak skal kunne settes i verk, sier Djupedal. Fristen for levering av rapporten var opprinnelig 1. juni 2015, men nå satser man på å knipe inn noen

måneder, slik at rapporten skal foreligge allerede før neste påske.

Skal se på regelverk, begrepsbruk og nettmobbing

Ifølge Djupedalutvalgets mandat skal man blant annet gå gjennom og grundig vurdere regelverket på bakgrunn av erfaringer med manglende oppfølging og alvorlige mobbesaker med store konsekvenser. Utvalget skal også vurdere hvilke begreper man bruker på feltet og vurdere hvor grensene for skolens ansvar går, spesielt med hensyn på digitale medier, som har en tendens til å viske ut skillet mellom skole og fritid.

Djupedal innrømmer at det er en omfattende oppgave man har tatt på seg. Det er neppe noen områder innenfor feltet mobbing i skolen som ikke vil bli underlagt gransking. For tiden samler man forskningsresultater og reiser rundt og oppsøker både norske og internasjonale fagmiljøer.

– Jeg tror rapporten kommer til å bli voluminøs, men for oss er det et mål å unngå en lang smørbrødlister med tiltak. Vi kommer heller til å begrense oss til noen få som vi vet at virker, sier Djupedal.

UiB høyt på EU-ranking

Universitetet i Bergen (UiB) får toppkarakterene A og B for sin forskning og sin internasjonale orientering av den EU-finansierte universitetsrangeringen U-Multiranks, melder UiB på sin hjemmeside.

Rektor Dag Rune Olsen er glad for en B på siteringsrate: «Selv om vi ikke er det største universitetet med mest

penger, viser det at forskningen som gjennomføres her, holder høy kvalitet og har gjennomslagskraft.» UiB får A eller B på alle variabler innen forskning.

Når det gjelder utdanning og kunnskapsoverføring, skårer UiB mer gjennomsnittlig. Når det gjelder studentenes gjennomføring på bachelornivå, skårer UiB dårlig på grunn av høyt frafall.

Mobbetallene synker

– men tallene reflekterer kanskje ikke virkeligheten

Tallene fra elevundersøkelsen rapporterer om at mobbing i 2013 er betydelig lavere enn i 2012. Fra et relativt stabilt nivå på rundt 6,8 prosent over flere år, viser tallene fra Elevundersøkelsen at bare 4,2 prosent av elevene rapporterer om mobbing. Det burde det ha vært grunnlag for feiring – hvis vi hadde vært sikre på at tallene reflekterer virkeligheten.

Utdanningsdirektoratet erkjenner selv at endringene i Elevundersøkelsen gjør det vanskelig å sammenligne med tidligere år, ettersom man har gjort visse endringer i undersøkelsen som kan ha påvirket elevenes forståelse av spørsmålet om mobbing.

Marit Hognestad i Utdanningsdirektoratet sier at endringene i undersøkelsen er gjort av tre grunner. For det første ønsket man å oppdatere undersøkelsen i henhold til nyere forskning, blant annet på det som handler om læringsmiljø. For det andre ønsket man å gjøre den mer egnet til lokal oppfølging av resultatene. Undersøkelsen var dessuten for omfattende, man ønsket å gjøre den kortere.

– Når man gjør endringer, så vil man alltid risikere at det blir vanskelig å sammenligne med tidligere år, sier Hognestad.

Metodikken for kartlegging er endret

Erling Roland ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning i Stavanger mener det er to faktorer som gjør at undersøkelsen fra 2013 kan være vanskelig å sammenligne med tidligere år.

– For det første ble tidspunktet for undersøkelsen flyttet fra våren til høsten. Det kan ha betydning når svarene man får, baserer seg på en kortere periode der eleven naturlig nok har gjort seg færre erfaringer, sier han.

Men mer alvorlig er ifølge Roland at selve metodikken som ble brukt for å kartlegge, er endret.

– Jeg tror hvem som helst som tar en rask titt på spørsmålene i undersøkelsen

vil kunne se dette. Problemet er at før man kommer til spørsmålet om eleven er blitt mobbet, så kommer det en rekke spørsmål som har å gjøre med faktorer som man vanligvis ville hatt med i en undersøkelse om mobbing, det vil si erting og ulike former for krenkelser. Faren er at når eleven allerede har svart på disse, så vil i alle fall noen av dem tro at de ikke engang til skal svare på det samme når de blir spurt om mobbing. Spørsmålene har på en måte «brent ut» temaet før man kommer til mobbespørsmålet, og vi kan få en feilaktig rapportering sammenlignet med tidligere år.

I årene 1995 til 2008 bidro du selv med landsdekkende undersøkelser for å kartlegge mobbetall, hvorfor sluttet dere med dette?

– Det viste seg praktisk umulig å ha to slike undersøkelser; vår egen og den obligatoriske Elevundersøkelsen. Det er grenser for hvor mange skjema folk kan ta seg tid til å svare på, og da Elevundersøkelsen kom, måtte vi basere oss på denne om de landsdekkende trendene.

Trenger fortsatt spesifikke tiltak mot mobbing

Er det noen grunn til at vi vil kunne begynne å se lavere mobbetall i skolen?

– Vi har hatt en lang periode nå med relativt høye mobbetall. Den rødgrønne regjeringen lyktes ikke i å holde trykket oppe på samme måte som Bondevik-regjeringen, i alle fall ikke i starten. Og da steg tallene igjen. Men det skjer en del positivt nå: Man har gått inn med direkte støtte til fire internasjonalt anerkjente mobbeprogrammer, noe som bidrar til fagmiljøet rundt mobbing, og som gjør at skolene kan ta et godt program i bruk til en overkommelig pris. Vi har også fått Djupedalutvalget som skal vurdere tiltak mot mobbing, og vi har nylig fått et nasjonalt prosjekt som skal støtte skoler som i særlig grad sliter med mobbeproblematikk. Det blir spennende å se om den nåværende regjeringen vil holde trykket innenfor dette arbeidet oppe. Personlig er jeg særlig opptatt av at vi ikke bare må satse på å bedre skolemiljøene generelt, men at vi fortsatt må ha spesifikke tiltak som retter seg direkte mot mobberne og de som blir mobbet. Forskningen viser at vi trenger begge deler dersom vi skal lykkes i å redusere mobbing i vesentlig grad, sier Roland.



Profesjonell usikkerhet som metode

– en håndbok for vanskelige mobbesituasjoner

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Vanskelige mobbesituasjoner gjør det nødvendig å handle raskt, men ikke for raskt. For du må alltid være åpen for at du kanskje blir lurt – dine observasjoner og vurderinger av miljøet stemmer kanskje ikke med virkeligheten. Når erfarne lærere blir oppmerksomme på dette, ser de lettere ting som de før ikke ville ha sett.

Erlend Moen er lektor og skoleveileder i skoleteamet på Dagskolen i Trondheim. Han har erfaring fra barne- og ungdomsskoler i Trondheim og har de siste årene jobbet med veiledning av skoler i saker som omhandler atferdsproblematikk og mobbing. Han leder Trondheim kommunes lokale manifest mot mobbing og sitter som medlem av det regjeringsoppnevnte Djupedalutvalget – tiltak for et godt skolemiljø. I år har han kommet ut med boka *Slik stopper vi mobbing – en håndbok*.

Hvorfor skriver du en ny bok om mobbing, hva har du å tilføre feltet?

Det meste som er skrevet om mobbing, er skrevet av forskere som har gjort undersøkelser og skrevet utmerkede bøker basert på dette. Jeg har skrevet ut fra at jeg har hatt praksiserfaring gjennom mange år, og jeg har vært med på å løse noen vanskelige mobbesaker. Mens en vanlig lærer kanskje bare ser to til tre alvorlige saker i løpet av sin karriere, har vi arbeidet med svært vanskelige saker hele tiden og sett noen likhetstrekk. Vi vet mer nå om hva som virker i praksis.

Jeg hevder ikke å kunne løse mobbeproblemer i norsk skole gjennom denne boka, den presenterer altså ikke et program, men har et mer avgrenset siktemål. Dette er en håndbok for de tilfellene hvor problemet allerede er oppstått, og den beskriver en metode for hvordan man da kan gå fram.

Hvordan vil du med få ord beskrive denne metoden?

Den går i korthet ut på at alle mistanker må tas på alvor og at man må reagere svært raskt. Men man skal ikke ta for gitt at egne eller andres observasjoner stemmer, man skal undersøke grundig for å finne ut *hva* som skjer, *hvorfor* det skjer og *hvem* som er involvert. Slurving her vil ødelegge for fortsettelsen. Derfor er dette, som jeg kaller *avdekkingsfasen*, kanskje den viktigste fasen.

Når man så har avdekket, må man spørre: var dette mobbing? Dette må man vite, ellers risikerer man å sette i gang med tiltak som ikke virker. Hvis ja, må mobbingen stoppes. Tiltakene må dimensjoneres etter alvorlighetsgraden.

Dersom man finner ut at det som

skjedde, ikke kan karakteriseres som mobbing, må man passe på å ikke gå i den fella som mange skoler gjør: De trekker et lettelsens sukk og slår fast at det ikke er nødvendig med tiltak. For selv om det som skjedde ikke nødvendigvis er mobbing, har man fortsatt et problem å løse, et problem som må tas på alvor. Det virkelige endringsarbeidet skjer i oppfølgingen etterpå, og jeg tror at mange mislykkes akkurat her, fordi de ikke tar oppfølgingen på alvor. Det jeg skriver om oppfølging, er det som tydeligst skiller denne boka fra andre som er skrevet om temaet. Oppfølgingen omfatter både de som plager og de som blir plaget.

Du er også opptatt av samarbeid og oppfølging av foreldrene.

Foreldrene vil som regel være samarbeidsvillige hvis de bare får beskjed om hvilken atferd man ønsker å endre. Men det går gjerne galt dersom de bare får beskjed om at «datteren din mobber andre».

Når det gjelder foreldre som har bekymret seg, men hvor skolen finner ut at dette ikke er en mobbesak, så er det spesielt viktig at skolen



Ifølge Erlend Moen er den mest typiske feilen skolen gjør i mobbesaker å ikke reagere på mistanke. Når han blir tilkalt for å bidra til å løse mobbesaker, får han ofte høre «dette har vi hatt mistanke om lenge».

også tar disse foreldrene på alvor og følger dem opp. Hvis foreldrene opplever noe som et problem, så har de et problem. Og dersom skolen velger å overse dette, så kan det skape grobunn for store konflikter mellom foreldre og skole.

Mobbeprogrammene har fått kritikk, hvor berettiget er den?

Noen har sett på disse programmene som «instrumentelle». De hevder at det ikke nytter at lærere følger en oppskrift, men da har de ikke skjønnet hva dette går ut på. Disse programmene viser først og fremst nødvendige prinsipper som bør ligge til grunn i arbeidet mot mobbing. Lærerutdanningen har aldri klart å dekke dette tilstrekkelig godt, og det må derfor komme inn senere. Slik jeg ser det,

fungerer disse programmene som en form for videreutdanning for lærerne. De danner en basis som mange skoler trenger for å arbeide godt på dette feltet. Men når det er sagt, fins det skoler som ikke trenger slike programmer – de har klart å utvikle god praksis på egen hånd.

Hva er den mest typiske feilen som skjer når en skole skal ta tak i et mobbe-problem?

Den mest typiske feilen er at skolen ikke reagerer på mistanken. Jeg får nesten alltid høre at «dette har vi hatt mistanke om lenge». Man har hatt for høy terskel for å reagere, og så opplever man at for hver dag som går, blir situasjonen mer alvorlig, og flere og flere elever blir involvert. En profesjonell skole vil oftere ha mistanker

og undersøke mistanker om mobbing.

En annen feil er at man lar seg forblinde av atferdsvansker. Jeg opplever ofte at henvendelser starter med at skolen peker på en elev med atferdsvansker, og så viser det seg at den eleven som de mener er utgangspunktet for problemene, selv er mobbeofferet.

Jeg oppfatter din metode som svært presis og styrende, samtidig som man hele tiden må være åpen for endringer, tilpasning og muligheten for at man er på feil spor. Hvordan løses dette i praksis? Et nøkkelbegrep er «profesjonell usikkerhet». I møte med noe som kan være livstruende for barn – husk at barn har plikt til å gå i skolen, de må møte opp, samtidig som de ved å møte risikerer å utsette seg selv for virkelig fare – må skolen være grunnleggende profesjonell. Men det fins ikke profesjonalitet uten usikkerhet.

Jeg har jobbet som lærer i mange år, og har alltid likt maler – det er greit å ikke måtte bygge opp alt på nytt selv. Men når det er sagt, så fungerer ikke malene før du har gjort dem til dine egne – først når du har lekt deg med virkemidlene, så vil de fungere. Det fins ingen ABC-oppskrift, men det fins gjerne en stamme som er felles mens de ytre detaljene varierer. En likhet er for eksempel at det nesten alltid er noen som har klart å gå «under radaren», som har fått fritt spillerom og som aldri tidligere har opplevd å bli konfrontert med sin negative oppførsel.

Når jeg leser casene dine, så ser jeg en skole der lærerkollegiet er preget av kompetanse, samarbeid, trygghet og åpenhet for egne feil. Hvor mange steder finner man et så trygt miljø – og hva er

metoden din verd hvis dette mangler?

Alle har et grunnlag for å kunne løse disse sakene med bakgrunn i erfaringer fra egen skolegang og egen praksis som lærer. Det som kreves for å fange opp vanskelige mobbesituasjoner, er at du alltid må være åpen for at du kanskje blir lurt: det kan hende dine observasjoner og dine vurderinger av miljøet ikke stemmer med virkeligheten. Når erfarne lærere blir oppmerksomme på dette, lærer de raskt å se ting som de ellers ikke ville ha sett. Ta for eksempel et tilfelle der læreren ser at en gruppe jenter stadig gir hverandre klemmer, og nærmest virker overdrevent begeistret for å se hverandre igjen. Det er hyggelig med klemming, men kanskje læreren føler at det er noe rart med situasjonen, noe som skurrer. Da kan hun komme på sporet hvis hun spør seg selv: Er det noen som aldri får klem? Skjer dette alltid når de møter hverandre, eller skjer det bare når én bestemt person er til stede? Er dette, med andre ord, en måte å ekskludere en bestemt elev på?

Et nyttig holdepunkt for den som prøver å finne ut av en uoversiktlig situasjon, er at det ofte er én gruppe som utfører mobbingen, mens det er en annen gruppe som står bak. De som utfører mobbingen, er mindre subtile, og avslører ofte seg selv ved å kaste blikk mot dem som står bak: gjør jeg det riktig nå, er det slik du vil ha det?

Det som er viktig, er ikke bare skoleringen, men at læreren føler seg trygg på at selv vanskelige og kompliserte saker kan løses. Den som har tro på dette, kvier seg ikke for å gå inn i de vanskelige sakene. Og min erfaring er at mobbing *alltid* stopper når voksne bestemmer seg og gjør det

de skal – rundt 85 prosent av sakene kan skolene løse selv. Samtidig tror jeg det alltid vil være noen saker der skolene trenger ekstern hjelp. Derfor er jeg tilhenger av at PP-tjenesten skal ha spesiell kompetanse på mobbing.

Jeg har hørt som en innvending mot boka di at den har en ganske snever innfallsvinkel til hvordan man løser slike mobbesaker: man kan få inntrykk av at du foreskriver bare én måte å gjøre dette på. Forstår du denne kritikken?

Jeg kan være enig i at boka representerer en måte å gjøre det på, men jeg har forsøkt å vise nettopp det – at det finnes flere «veier til Rom». Mobbing er et ganske ungt forsknings- og praksisfelt, og vi lærer hele tida nye måter å gjøre ting på. Jeg har for eksempel lært veldig mye av å sitte i Djupedalutvalget, så boka ville sikkert fanget opp flere perspektiver hvis den kom ut i 2015 og ikke i 2014. Men jeg håper likevel det kan være nyttig med det perspektivet som presenteres i boka, som tross alt bygger på erfaring fra flere titalls alvorlige mobbesaker i hele grunnskolen.

Du har sammenlignet mobbesaker med «organisert kriminalitet», og enkelte har reagert på dette. Hva legger du i denne sammenligningen?

Jeg har ikke sammenlignet de to fenomenene, men mener det er likhetstrekk som kan være nyttige å kjenne til for å skjønne hvordan en skal tilnærme seg mobbing. Det viktigste likhetstrekket er at det i organisert kriminalitet som i mobbing ofte er «bakmenn» som er vanskelige å få øye på, men som må ansvarliggjøres dersom en skal få slutt på virksomheten.

En kan stille spørsmål ved om det er riktig å se på likhetstrekk mellom så ulike fenomener som mobbing og organisert kriminalitet. Det er tross alt langt mer som skiller mobbing fra organisert kriminalitet enn det som er likt. En viktig innvending mot å gjøre en slik sammenligning er at det kan misforstås dit hen at en sammenligner barn med hardbarkede kriminelle. Det vil utvilsomt gjøre det vanskelig å finne gode løsninger på mobbesaker.

Selv om det noen ganger må tas i bruk sterke virkemidler for å snu en mobbesituasjon, vil det aldri være riktig å straffeforfølge elever som har stått bak eller utført krenkelser. En må søke å erstatte de belønningene som disse har opplevd gjennom mobbingen, og da er positiv oppmerksomhet som ros og anerkjennelse for positiv atferd den riktige veien å gå. Det er ikke *soning*, men *forsoning* som skal skape balanse i maktforholdene. Hvis det å påpeke likhetstrekkene mellom mobbing og organisert kriminalitet kan åpne øynene våre for mekanismene bak mobbing, er det likevel verdt å gjøre det. Hovedproblemet med mobbing er nemlig at for mange elever gruer seg til å gå til skolen.

Problemet er så stort blant annet fordi voksne har for lite erfaring og kompetanse i analyse av elevmiljø. Vi ser derfor ikke mønsteret i det som fremstår som enkeltkrenkelser. Vi har for høy terskel for å gå fra mistanke om mobbing til å bruke egnede avdekkingsverktøy, og vi lar oss forvirre av at det er mye som skjer i et slikt miljø. Først når ansvarlige voksne ser mekanismene bak de synlige krenkelsene, er vi i stand til å gjøre skolen så trygg som elevene fortjener.

Tvilskonferansen 2014:

Tvil og ytringsfrihet hører sammen

Hvorfor begår marxister overgrep, og hvorfor begår høyt skolerte psykiatere overgrep? Disse spørsmålene skapte tvilen i den til da så skråsikre Thorvald Steen.

■ TEKST: ARNE SOLLI, FØRSTE STEG

På begynnelsen av 1970-tallet var Thorvald Steen (nå 60) marxist-leninist, leder av malergruppa og hovedverneombud ved Gaustad sykehus. Som en som fulgte både de politiske kampene i land i den tredje verden og Gaustad-psykiaternes opptreden overfor pasientene tett, ble tvilen skapt i ham. Dette er en prosess forfatteren Steen blant annet har skildret i essaysamlingen *Den besværlige historien. Ni forsøk* (Oktober forlag 2014).

– Jeg fikk problemer med m-l-ernes lære om den historiske materialismen. Jeg begynte å reagere imot den tanken at ett samfunn kan befinne seg på et «høyere nivå» enn et annet. Mener man dét, betyr det jo indirekte at man er med på å undertrykke land på et «lavere nivå». Det innebærer også etter min mening at man godtar henrettelser i land der produksjonsnivået ikke er så høyt – og det er jo uholdbart, sier Steen.

– Jeg har innsett at marxisme som ikke har tvilen i seg, kan bli farlig, sier han. – Det gjelder særlig hvis man mener å vite hvordan historien utvikler seg gjennom den historiske materialismen.

– Samtidig, som håndverker ansatt ved Gaustad sykehus i Oslo og etter hvert hovedverneombud der, begynte jeg å legge merke til særegenheter ved visse psykiatere ved sykehuset. Jeg fikk til slutt den oppfatning at de kunne være svært farlige for pasientene sine, ettersom de var så skråsikre i diagnosene sine. Denne observasjonen, sammen med mine iakttagelser av marxismen, var med på å

skape tvilen i meg, sier han. – Ved en anledning drev de nye tankene meg til å ødelegge et elektrosjokkapparat!

Hadde det bra i m-l-bevegelsen

Etter en tid med politisk interesse og mye lesing, havnet han som 18-åring i AKP (ml). Steen beskriver sin tid i m-l-bevegelsen som god og positiv: – Jeg har faktisk ingen trist historie å berette. Det har sikkert vært begått overgrep i AKP (ml) som i andre partier her i landet, men selv opplevde jeg ikke å bli undertrykt. Tvert om, jeg som interesserte meg for en rekke temaer som absolutt ikke var «in» i m-l-bevegelsen, som billedkunst og filosofi utenom marxismen, ble faktisk heller stimulert i mine interesser.

Det var Kina-spørsmålet som brakte Steen på kant med «rørsla»: – Jeg trodde på den tiden at Kina var noe kvalitativt bedre enn Sovjetunionen, som jeg alltid har bekjempet, både i skolebevegelsen og i fagbevegelsen. Men jeg reagerte på Kinas Tibet-politikk, og markerte meg ved å gå imot den.

– Min motstand mot den historiske materialismen fikk dessuten konsekvenser for mitt syn på ytringsfrihetsarbeid – jeg arbeider for at ytringsfriheten skal være et universelt gode. Dette synet førte meg for alvor inn i en konflikt med den marxistiske tenkningen.

Et programskrift for tvil

Steens vei i retning den konstruktive tvilen tok ham ti år å gå innen han begynte



Thorvald Steen, som ser på tvil som en konstruktiv egenskap, skal til årets tvilskonferanse i Bergen. Opplev ham der, sjekk www.tvil.no (foto: Mimsy Møller/Samfoto).

å skrive skjønnlitterært. Han har blant annet skrevet historiske romaner om Charles Darwin, Sigurd Jorsalfar og Rikard Løvehjerte, i tillegg til romaner av selvbiografisk art. Essaysamlingen *Den besværlige historien. Ni forsøk* kom i januar i år.

10. og 11. september blir Thorvald Steen å treffe i Bergen, der han vil være en av forgrunnsfigurene under årets tvilskonferanse.

– Jeg ble overrasket over å bli spurt, men kunne ikke si nei da jeg fikk vite at mine litterære arbeider nærmest befinner seg i brennpunktet for årets konferanse, sier han. – Dette gjelder ikke minst *Den besværlige historien. Ni forsøk*, som ifølge arrangøren faktisk kan oppfattes som et programskrift for konferansen.

Konferansens tittel er *Seg selv – nok*, og denne ibsenske formulering med flere bunner kan også oppfattes som et angrep på den skråsikkerheten Steen er en bekjemper av.

Styring av skolen i møte med klimaendringer

■ AV ASTRID T. SINNES OG CHRISTOFFER C. ERIKSEN

I denne artikkelen ser forfatterne på to globale styringsinitiativ og deres effekt for skolens evne til å forberede elever til et liv i en tid med store klimaendringer. Det ene initiativet er FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling, det andre er OECDs PISA-program. Mens forskning viser at PISA-programmet har hatt stor påvirkning på skolen, har FNs tiår for bærekraftig utvikling kun i liten grad påvirket skolen. Forfatterne viser her hvilke konsekvenser det kan få for elevene at OECD har påvirket skolen mer enn FN. Mye tyder på at elevens muligheter til å møte en fremtid med klimaendringer vil bli svekket.

Vi er inne i siste år av FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling. Dette tiåret er et uttrykk for en internasjonal anerkjennelse av at utdanning er avgjørende for å få til bærekraftig utvikling. UNESCO har ansvaret for gjennomføringen av tiåret, og da det ble lansert i Norge, sa daværende leder i den norske UNESCO-kommisjonen, Astrid Nøklebye Heiberg, at målet med FNs tiår var at «kunnskap om bærekraftig utvikling skal gjennomsyre alle fag i den norske skole». Med et mål om å påvirke skolen slik at den gjennomsyres av kunnskap om bærekraftig utvikling, er FNs utdanningstiår et initiativ som forsøker å styre skolen i en bestemt retning.

I løpet av det tiåret som FN har dedikert til utdanning for bærekraftig utvikling, har verden blitt varmere. Rett før jul lanserte FNs klimapanel en ny delrapport (IPCC 2013) hvor de trekker opp fire ulike scenarier for fremtiden, avhengig av hvor

stor temperaturøkningen blir. Hvilket scenario som blir virkelighet, vil avhenge av i hvilken grad vi mennesker klarer å jobbe sammen for å kutte CO₂-utslipp. Behovet for å utdanne mennesker som kan bidra til en bærekraftig utvikling har altså ikke blitt mindre i løpet av de siste ti årene.

I tråd med FNs ambisjoner er det i løpet av det siste tiåret flere eksempler på at skolen i Norge og andre deler av verden har iverksatt tiltak for å bidra til en mer bærekraftig utvikling. I Norge er det blitt publisert to strategier for å følge opp utdannings-tiåret (Utdanningsdirektoratet 2006, Kunnskapsdepartementet 2012), og temaet klima og bærekraft har fått plass i læreplanene. En rekke initiativ for bærekraftig utvikling er kommet, og ulike tiltak som for eksempel Den Naturlige Skolesekken, Regnmakerne, Miljølære.no osv., er satt i gang fra statlig hold, fra organisasjoner og enkeltlærere

På tross av flere eksempler på skoletiltak for



Foto: © Sinisa Botas

bærekraftig utvikling ser det likevel ut til at ambisjonen med FNs tiår har hatt begrenset gjennomslagskraft. Det er få skoleledere som rapporterer om at deres undervisning er inspirert av FNs tiår for bærekraftig utvikling. I 2012 gjennomførte Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) en spørring av skoleledere på oppdrag av Kunnskapsdirektoratet, hvor en av målsetningene var å få vite hvordan FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling hadde påvirket skolen. I denne spørringen (NIFU 2012) svarte bare 9 prosent av skolelederne i Norge at dette FN initiativet hadde inspirert deres undervisning.

Det er heller ingen forskere eller andre som har rapportert at den norske skolen eller andre lands skolesystem har gjennomgått omfattende reformer for å imøtekomme de krav som en utdanning for bærekraftig utvikling stiller. Det er derimot flere forskningsrapporter som viser at det er gjennomført reformer av skolesystemer i flere land for å score høyere på internasjonale kunnskapstester. Fordi formålet med slike reformer er å bedre elevenes score på tester, blir disse reformene ofte omtalt som «testdrevne» utdanningsreformer.

I en tid med risiko for alvorlige klimaendringer er det interessant å prøve å forstå hvorfor det finnes så mange testdrevne skolereformer og ingen

omfattende reformer for å dreie skolen i en mer bærekraftig retning. Er det noen motsetning mellom slike reformer, og hva betyr de testdrevne reformene for hvordan elever blir rustet til å møte fremtidens klimautfordringer? Disse spørsmålene har vært tema for et tverrfaglig forskningssamarbeid mellom forfatterne av denne artikkelen.

Astrid er lærerutdanner og har i flere år vært opptatt av hvordan skolen og lærerutdanningen kan respondere på utfordringene knyttet til klimaendringer og bærekraftig utvikling. Christoffer er jurist og arbeider blant annet med internasjonal rett og global styring. Sammen har vi gjennomgått ulike typer internasjonale styringsinstrumenter som har betydning for skolen, slik som folkerettslige avtaler, resolusjoner og anbefalinger utstedt av internasjonale organisasjoner. Vi har også gått igjennom faglitteratur som beskriver hva henholdsvis PISA og utdanning for bærekraftig utvikling betyr for undervisningspraksisen i grunnskolen. Målet har vært å få svar på hvorfor vi ikke finner noen eksempler på utdanningsreformer drevet frem av en målsetning om utdanning for bærekraftig utvikling, når vi finner flere eksempler på utdanningssystem som har endret seg for å score høyere på internasjonale tester, og da først og fremst OECDs PISA-program. Vi ønsket også å finne ut om testdrevne utdanningsreformer kan

ha beveget skolen lenger vekk fra målet om skolen som en arena for bærekraftig utvikling.

«Governance without a government»

At internasjonale organisasjoner er med på å styre den norske skolen, er et relativt nytt fenomen. På 1900-tallet ble skoler stort sett styrt innenfor statlige rammer. Rammene for utdanning ble definert av staten i samspill med blant annet eksperter, skolestyrer, rektorer og lærere. Dette er i stor grad tilfelle også i dag. I 2014 styrer den norske staten skolen gjennom statsbudsjettet, opplæringslova, forskrift til opplæringslova og læreplanverk, i samspill med blant annet skoleeiere, skoleledelse og relevante organisasjoner. Men i 2014 er styringen av skolen også påvirket av internasjonale organisasjoner. Slike organisasjoner påvirker skolen, og mange andre deler av samfunnet, på ulike måter.

I akademiske analyser av global styring («global governance») har slik styring blant annet blitt beskrevet som «governance without government». Det kan skilles mellom ulike former for global styring avhengig av hvilke styringsinstrumenter som anvendes. To hovedformer for rettslige styringsinstrumenter er «hard law» og «soft law», hvor «hard law» blant annet brukes som betegnelse på normer som pålegger stater presise forpliktelser som kan håndheves av uavhengige organer som internasjonale domstoler, mens «soft law» brukes om normer som mangler slike egenskaper.

Som nevnt er FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling et globalt styringsinitiativ som forsøker å påvirke skolen i en mer bærekraftig retning. Denne styringen skjer ikke igjennom noen klart definerte folkerettslige forpliktelser som kan håndheves av uavhengige organer («hard law»). I stedet forsøker FNs utdanningstiår å styre skolen i en mer bærekraftig retning gjennom anbefalinger og andre uforpliktende «soft law»-mekanismer, som definerer standarder og indikatorer som skolen kan vurderes og evalueres etter.

Videre har flere forskere, i en rekke internasjonalt publiserte artikler, vist at OECDs PISA-program også fungerer som et internasjonalt styringsinitiativ, fordi det har hatt betydning for skoleutviklingen i mange land. (Grek 2009; Wiseman 2010;

Bulle 2011; Bogdandy & Goldman 2012; Lingard et al 2013; Simola et al 2013; Takayama, 2013). I likhet med FNs utdanningstiår for bærekraftig utvikling påvirker heller ikke OECDs PISA-program skolen gjennom «hard law», men igjennom «soft law»-mekanismer som gir mulighet for å evaluere skolen og rangere forskjellige lands skolesystem.

Sett i lys av hvilke forpliktelser som er inngått for å følge opp FNs tiår for bærekraftig utvikling, kunne en tro at det skulle hatt større gjennomslagskraft enn OECDs PISA-program. FNs tiår er globalt, det er forankret i en rekke politiske erklæringer, og enkelte sentrale ingredienser i en utdanning for bærekraftig utvikling er også nedfelt i noen folkerettslige forpliktelser¹.

Til sammenligning er det ingen land som har forpliktet seg til å endre sine utdanningssystem for å skåre høyere på PISA. Alle OECD-land har rett, men ingen plikt til å ta del i PISA. PISA-undersøkelsene gjennomføres hvert tredje år. Minimum 5000 elever i alderen 15–16 år fra hvert land tar del i undersøkelsen, og undersøkelsen tar et par timer å gjennomføre. Elever bruker altså ikke mye av sin skoletid til å ta del i PISA. Likevel viser forskning at PISA har hatt stor påvirkning på skoler verden over. Det snakkes om et «PISA-sjokk» – hvorfor fins det ikke et tilsvarende «bærekraftsjokk» i FNs utdanningstiår for bærekraftig utvikling? Hvorfor har PISA lyktes med å påvirke skolen mer enn FNs utdanningstiår?

«Governance by information»

PISA er et eksempel på det enkelte jurister omtaler som «governance by information» (Bogdandy & Goldman 2012), eller styring gjennom informasjon. OECD har gjennom etableringen av PISA i 1997 etablert et system for å måle «forbedring av resultater» som har vist seg å være et effektivt instrument for å påvirke skolen. I 2012 deltok 65 land PISA, hvorav 34 var OECD-land i. Resultatene fra PISA blir presentert i form av tall og rangeringer av land. For massemediene og politikerne er det enkelt å ta tak i disse målingene og hevde at skolen er for dårlig. Det ser likevel ut til å være få journalister og politikere som virkelig kjenner innholdet i PISA-testene og som vet hva disse testene faktisk

måler. Likevel brukes de i stor grad som bevis på for eksempel at «Norge har en realfagskrise» (Torbjørn Røe Isaksen 2013).

Det å la offentlig virksomhet styres etter tall og rankinger, er blitt vanlig, som en del av en bølge av new public management-reformer i offentlig sektor. Disse reformene har bidratt til at eleven nå blir sett på som «human kapital» som skal bidra til landets økonomiske konkurranseevne. Videre blir økt kvalitet ofte diskutert i forhold til hvordan skolen forbereder elever til å kunne konkurrere på et globalt marked. Forskning viser at OECD gjennom PISA-undersøkelsen bidrar til å motivere land til å endre sine utdanninger for å forbedre sine testresultater uten at det formelt er inngått noen avtaler om at land skal gjøre dette (Bogdandy & Goldman 2012). Ingen ser ut til å ha noe ønske om å havne på bunnen i en kunnskapstest. På denne måten har OECD gjennom PISA lyktes med å få stor innvirkning på skolen over store deler av verden.

Konsekvenser for skolen

Selv om PISA og andre internasjonale kunnskaps-tester i seg selv ikke tar så lang tid å gjennomføre, viser forskning at disse testene bidrar mer til testing i skoler verden over (Grek 2009; Weisman 2010; Bulle 2011; Bogdandy & Goldman 2012; Lingard et al 2013; Simola et al 2013; Takayama, 2013). Også i Norge har «PISA-sjokket» ført med seg store skolereformer og større tro på testing av elever (Hatch 2012). Utdanningsforbundet fant i en undersøkelse i 2013 at en gjennomsnitts 8.-klassing i osloskolen gjennomførte 100 tester i året (Utdanningsforbundet 2013). Norge ligger likevel langt bak land som USA når det gjelder testing i skoler. Der kan lærere risikere å miste jobben dersom de ikke oppnår forventede testresultater, og skoler blir lagt ned dersom de ikke leverer gode nok resultater.

Men hva om disse testene også måler kunnskap om klima og bærekraftig utvikling? Kunne det ikke da bare være bra at det blir stilt litt større krav til lærere og elever?

For å kunne svare på det, må vi forstå mer av hva en utdanning for bærekraftig utvikling

innebærer. Miljøundervisning og senere utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) har vokst frem som egne fagfelt med konferanser, tidsskrift og mange hyllemeter med bøker. Det sier seg selv at det i denne litteraturen ikke finnes en enkelt forståelse av hva en bærekraftig undervisning vil si. Likevel er det noe som går igjen i beskrivelsen av en bærekraftig skole.

Tverrfaglighet. Problemstillinger innen klima og bærekraft kan ikke forstås uten at man krysser faggrensene. Sentralt i en utdanning for bærekraftig utvikling vil derfor være å legge til rette for tverrfaglig arbeid (Mc. Keown 2002; UNESCO 2005, 2012).

Systemtenkning. Et mål for en utdanning for bærekraftig utvikling vil være å lære å se ting fra ulike perspektiv, kunne analysere og diskutere heller enn å finne frem til et rett svar (Colucci-Gray et al 2006).

Samarbeid, empati, kreativitet og aksjonskompetanse ansees i en utdanning for bærekraftig utvikling som kompetanser som er like viktige for elever å utvikle som teoretisk kunnskap (Jensen & Schnack 1997; de Haan 2006, 2010; Gadotti 2008, 2010; Stibbe 2009; Mogensén & Schnack 2010; Sterling 2010; UNESCO 2012).

Uteundervisning og kontekstuell forståelse Spørsmål om bærekraft handler om lokale så vel som globale problemstillinger. I en utdanning for bærekraftig utvikling vil grensene mellom klasserommet og nærmiljøet viskes ut (UNESCO 2004; Sterling 2010; Dillon 2012; Krogh og Joly 2012).

Skolen som en bærekraftig enhet. En utdanning for en bærekraftig utvikling vil ikke bare fokusere på det som skjer inne i klasserommet, men også rette oppmerksomheten mot hva elever lærer gjennom måten skolen drives på. Det kan dreie seg om alt fra kildesortering, strømsparingstiltak og skolehager til økologisk kortreist mat i kantiner og bevissthet knyttet til miljøvennlig transport til skolen, skoleturer osv. En målsetning vil være at elevene gjennom å gå på skolen kan lære å leve på en mer bærekraftig måte (Gadotti, 2009, Sterling 2010).

Selv om denne listen av særtrekk ved bærekraftige skoler er forenklet, viser den at man i en bærekraftig skole i tillegg til den teoretiske

undervisningen også vil ha en stor grad av bevissthet knyttet til den læringen som skjer utover den rent teoretiske læringen.

På samme måte som det innebærer en rekke generaliseringer å tegne en fast beskrivelse av hva en bærekraftig skole er, vil det selvsagt også innebære forenklinger og generaliseringer å karakterisere testdrevne skoler. Likevel kan det være interessant å se hva litteraturen sier er karakteristiske trekk i testdrevne utdanningssystem. Ifølge forskere som har forsket på testdrevne klasserom (Grek 2009; Weisman 2010; Bulle 2011; Bogdandy & Goldmann 2012; Lingard et al. 2013; Simola et al. 2013; Takayama 2013, Wagner 2008, 2012) har testdrevne skoler en tendens til å ha et *faglig heller enn et tverrfaglig fokus*. Testing foregår ofte innen fag, og noen fag testes mer enn andre fag. Internasjonale så vel som nasjonale tester har også oftest et faglig fokus hvor enkelte fag, for eksempel matematikk, naturfag og lesing, får større oppmerksomhet enn fag som ikke testes, som kunst og håndverksfag, religion osv. Testdrevne skoler synes også å bruke mindre tid på tverrfaglig arbeid, ettersom stadig mer tid blir brukt til å forberede elever på kompetansemål innenfor de enkelte fagene. Studier i Norge har også vist at det blir satt av *mindre tid til uteundervisning* i skoler som fokuserer mye på testing (Koller 2009).

Den amerikanske Stanford-professoren Tony Wagner (2008, 2012) har skrevet om hvordan testsystemet i den amerikanske skolen bruker mye tid på å drille elevene i å finne ett rett svar fremfor å lære seg å se ting fra ulike perspektiv. Man har også sett at skoler hvor det fokuseres mye på testing, har en tendens til å vektlegge metoder som skal fremme den teoretiske læringen fremfor å øve andre typer kompetanser slik som kreativitet, empati og aksjonskompetanse. Testdrevne skoler vil også ha en tendens til å fokusere på konkurranse snarere enn samarbeid, det gjelder konkurranse mellom elever, mellom skoler og mellom land. I skoler hvor mye fokus er rettet mot teoretisk kunnskap som kan testes, vil også vektlegge den teoretiske læringen fremfor å ha som målsetning å utvikle elevenes evner til å leve mer bærekraftige liv.

Det kan altså synes som om testdrevne

utdanningsreformer og reformer drevet frem for å oppnå utdanning for bærekraftig utvikling vil trekke skolen i hver sin retning. Selv om testene tar opp i seg elevenes kunnskap om bærekraft og klima, kan det altså se ut til at en vektlegging av testing av teoretisk kunnskap i enkelte fag kan trekke oppmerksomheten bort fra det å utvikle andre kompetanser som er sentrale for en bærekraftig utvikling.

Det kan synes som om OECD og UNESCO har ulik forståelse av hva kvalitet i skolen i 2014 skal bety. OECD har gjennom sin indikatorstyring lyktes i å få betydelig mer oppmerksomhet både i media og blant politikere enn FN har oppnådd gjennom sitt tiår for utdanning for bærekraftig utvikling. Selv om det finnes flere eksempler på initiativ i skolen med fokus på å utvikle elevenes kompetanser for å kunne bidra til en mer bærekraftig utvikling, er de fleste av disse frivillige for skoler og lærere å ta del i. Det stilles ikke noen krav om at skoler skal ta del i disse programmene, og det blir heller ikke evaluert eller rangert i forhold til hvorvidt skoler har lyktes i å utdanne for en bærekraftig utvikling.

I en tid med så stor grad av sannsynlighet for alvorlige klimaendringer, er det viktig å følge med på om skolen styres slik at elevene får de beste forutsetningene for å møte disse endringene. Indikatorstyringen som OECD benytter gjennom sitt PISA-program, har vist seg å være et effektivt instrument for global styring. Det er likevel ikke gitt at testdrevne skoler som følger i kjølvannet av indikatorstyringen, er best egnet til å utruste elevene til å hankses med de utfordringer de vil møte i en tid preget av klimaendringer.

Noter

- ¹ Siden 1972 har den Norske regjeringen, i likhet med regjeringer fra hele verden, skrevet under på avtaler og deklarasjoner som forplikter medlemslandene til å implementere en utdanning for bærekraftig utvikling (UNESCO 1972, prinsipple 19; CRC 1989, Article 29 litra e; UNFCCC 1992, Article 6, Agenda 21, Chapter 36), UNESCO 2005, Implementation Scheme. Det siste store initiativet kom som resultat av en resolusjon i FNs generalforsamling i 2002 som sier at «Utdanning er avgjørende for å få til bærekraftig utvikling» (FNs generalforsamlings resolusjon No 57/254 (2002)). Som en konsekvens av dette proklamerte FN derfor tiåret 2005–2014 for «FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling» (UN 2002 a&b)

REFERANSER

- BRÆNDEN, M.** (2008). *Undervisning for bærekraftig utvikling: finnes det en sammenheng mellom teori og praksis? En studie av hvordan naturfaglærere på ungdomstrinnet følger opp FN's Utdanningstid for Bærekraftig Utvikling*. Masteroppgave, Universitetet for miljø- og biovitenskap, Ås
- BOGDANDY, A. VON AND GOLDMANN, M.** (2012). The Exercise of International Public Authority through National Policy Assessment: The OECD's PISA Policy as a Paradigm for a New International Standard Instrument I: K. Davis, A. Fisher & B. Kingsbury *Governance by Indicators Global Power through Classification and Rankings*, Oxford University Press, 2012, pp 3–28.
- BULLE, N.** (2011). Comparing OECD educational models through the prism of PISA, *Comparative Education*, 47:4, 503–521
- COLUCCI-GRAY, L., CAMINO, E., BARBIERO, G. & GRAY, D.** (2006). From scientific literacy to sustainability literacy: an ecological framework for education. *Science Education*, 90(2), 227–252.
- CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD (CRC)** (1989). United Nations Treaty Collection, vol. 1577, page 3–178
- DE HAAN, G.** (2006). The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz'-based model for Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 12(1), 19–32.
- DE HAAN, G.** (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *International Review of Education*, 56 (2-3), 315–328.
- DILLON, J.** (2012). Science, the Environment and Education Beyond the Classroom *Second International Handbook of Science Education* (pp. 1081-1095): Springer.
- GADOTTI, M.** (2008). What We Need to Learn to Save the Planet. *Journal of Education for Sustainable Development*, 2, 1, 21–30.
- GADOTTI, M.** (2010). Reorienting Education Practices towards Sustainability. *Journal for Education for Sustainable Development*, 4 (2), 203–211.
- GREK, S.** (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe, *Journal of Education Policy*, 24:1, 23–37
- HATCH, T.** (2012). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, DOI 10.1007/s10833-012-9206-1
- IPCC** (2013) <<http://www.ipcc.ch/>> (Lastet ned 18/11/ 2013)
- JENSEN, B.B., & SCHNACK, K.** (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163–178.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2012). Kunnskap for en felles framtid. Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012–2015.
- KOLLER, K.T.** (2009). *Uteskole = praksis + teori. En studie av muligheter og utfordringer med uteskole i naturfag på videregående trinn 1*. Masteroppgave, Universitetet for miljø- og biovitenskap, Ås
- KROGH, E. & JOLLY, L.** (2012). Relationship-based experimental learning in practical outdoor tasks. In Wals, A. and Corcoran, P.B.(eds) *Learning for Sustainability in times of Accelerating Change*, Netherlands: Wageningen Academic Publishers.
- LINGARD, B., MARTINO, W. AND REZAI-RASHTI, G.** (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments, *Journal of Education Policy* 28 (5), 538–556.
- MCKEOWN** (2002). Education for Sustainable Development Toolkit, <<http://www.esdtool-kit.org/>> (Lastet ned 29/1/ 2013).
- MOGENSEN, F. & SCHNACK, K.** (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59–74.
- NIFU** (2012). Spørsmål til skole Norge. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere, rapport 5/2012. <[Shttp://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-5.pdf](http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-5.pdf)> (lastet ned 21/3 2014)
- SIMOLA, H., RINNE, R. VARJO, J. AND KAUKO, J.** (2013). The paradox of the education race: how to win the ranking game by sailing to headwind, *Journal of Education Policy*, 28 (5), 612–633.
- STERLING, S.** (2010). Living in the Earth: Towards an education for our time, *Journal of Education for Sustainable Development*, 4 (2), 213.218.
- STIBBE, A.** (2009). *The Handbook of Sustainability Literacy. Skills for a Changing World*, UK: Green Books.
- TAKAYAMA, K.** (2013). Untangling the global-distant-local Knot: the politics of national academic achievement testing in Japan, *Journal of Education Policy* 28 (5), 657–675.
- UN** (1992). *Agenda 21, the United Nations Programme of Action from Rio*.
- UN** (2002a). *Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development*. A/CONF.165/14, Chap. I, Resolution 1, Annex II.
- UN** (2002b). *Resolution 57/254. United Nations Decade of Education for Sustainable Development*
- UNESCO** (2005). *International Implementation Scheme (IIS) for the DESD*.
- UNESCO/WALS, A.** (2012). *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*, UNESCO 2012.
- UNITED NATIONS FRAMEWORK CONVENTION ON CLIMATE CHANGE (UNFCCC)** (1992), United Nations Treaty Collection of, vol. 1771, page 107–322.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2006). *Bærekraftig utvikling. Utdanning for bærekraftig utvikling*.
- WAGNER, T.** (2008). *The Global Achievement Gap. Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need—and What We Can Do About It*, New York, Basic Books.
- WAGNER, T.** (2012). *Creating Innovators: The Making of Young People Who Will Change the World*, New York, Schribner.
- WISEMAN, ALEXANDER W. (ED.)** (2010), *The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking*, Emerlad.



Astrid T. Sinnes er førsteamanuensis i realfagsdidaktikk ved Seksjon for læring og lærerutdanning (SLL) ved Norges miljø og biovitenskaplige universitet (NMBU). SLL har satt som overordnet målsetning å utdanne lærere som kan bidra til en bærekraftig utvikling. Sinnes forskning er knyttet til hvordan skole og lærerutdanning kan møte utfordringene knyttet til klimaendringer og bærekraft. Hun har drevet forskning på dette feltet i Norge og flere land i Afrika.



Christoffer C. Eriksen er førsteamanuensis ved Institutt for offentlig ved Det juridiske fakultet, Universitetet i Oslo. Eriksens forskningsfelt omfatter blant annet forholdet mellom norsk rett og rettsystemer utenfor Norges grenser, internasjonalisering av juridiske styringsteknikker (law and global governance) og rettsvitenskapelige grunnlagsspørsmål. Eriksen har blant annet utgitt boken *The European Constitution, Welfare States and Democracy: The Four Freedoms vs National Administrative Discretion* (2011).

Bøker for en bedre skole



Øyvind Kvalnes Etikk for lærere

Etiske utfordringer er en del av hverdagen i læreryrket.

Boka gir hjelp til å møte konkrete, etiske dilemmaer i det daglige arbeidet. Den tar utgangspunkt i Utdanningsforbundets profesjonsetiske plattform.

• 128 sider • Kr 329,-



Therese Nerheim Hopfenbeck Strategier for læring

Om selvregulering, vurdering for læring og god undervisning

Hvordan kan lærere støtte elever i utvikling av selvregulert læring og vurdering?

Boka gir råd om hvordan lærere kan legge til rette for at elever utvikler strategier for læring, og øker sin kompetanse i å vurdere seg selv. Den bygger bl.a. på forskningen til The Assessment Reform Group i England og John Hatties metastudie.

• 176 sider • Kr 359,-



Mirjam Harketstad Olsen og Kjell Skogen Kontaktlæreren

Kontaktlæreren har en sentral rolle i arbeidet med å skape et helhetlig og trygt læringsmiljø for hver enkelt elev.

Bokas tre første kapitler gir informasjon om kontaktlærers oppgaver i henhold til opplæringslæringsloven. De neste kapitlene gir innsikt i grunnleggende forutsetninger for læring. De to siste kapitlene handler om organisering og ledelse av klasse og skole.

• 224 sider • Kr 229,-

Hva gjør skolene? Hva kan skolene gjøre?



Erlend Moen Slik stopper vi mobbing

En håndbok

Steg for steg presenterer boka en «handlingsløype» som kan tas i bruk for å identifisere, stoppe og forhindre ny mobbing. Moen arbeider ved Dag-skolen i Trondheim, og boka er basert på hans erfaringer og veiledning av skoler som sliter med atferdsproblemer.

• 160 sider • Kr 299,-



Erling Roland Mobbingsens psykologi

En grunnleggende bok om mobbing i skolen er nå kommet i ny og revidert utgave! Den er supplert med nye kapitler om nettmobbing og om avdekking av mobbing. Ny innsikt i mobbingens ulike ansikter, hvem plagerne og mobbeofrene er, og hvilken betydning klassen, skolen og hjemmet har.

• 224 sider • Kr 329,-

KJØP BØKENE: ☎: www.universitetsforlaget.no
@: bestilling@universitetsforlaget.no ☎: 45 22 78 65
– eller i bokhandelen!

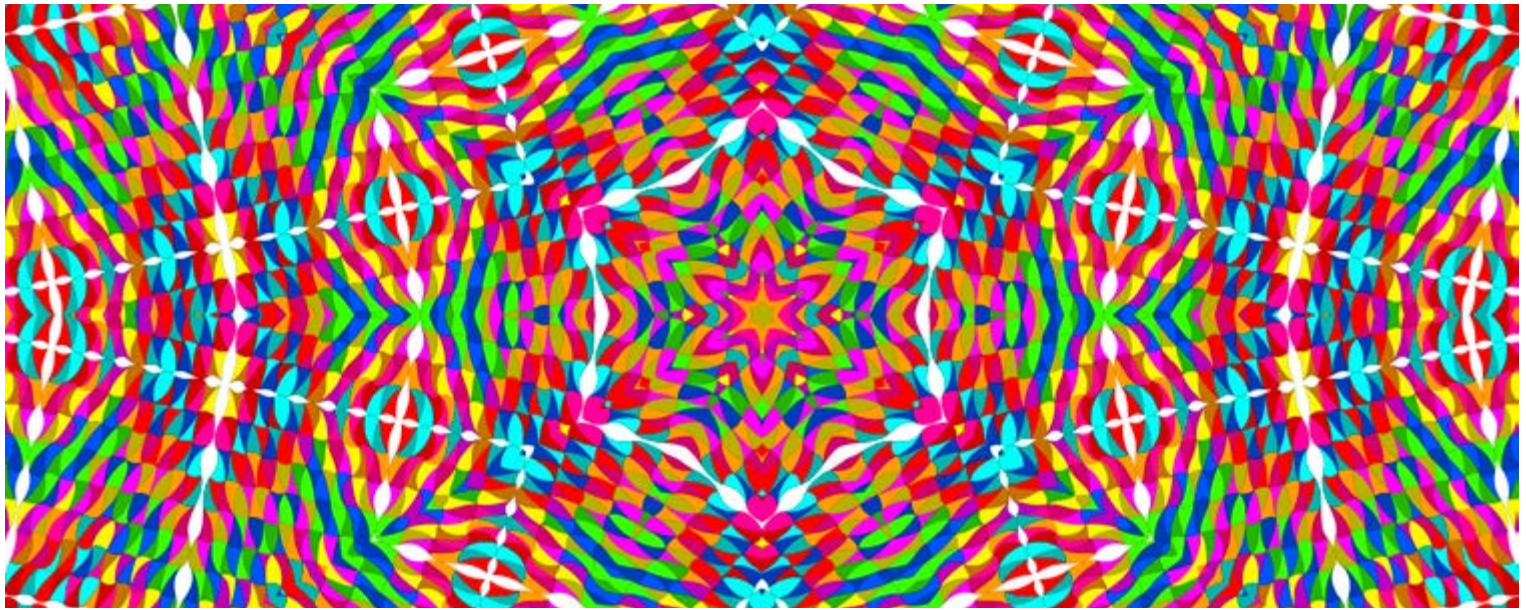


Foto: © p(AS)ob

Undervisningens estetiske dimensjon

Om å våge å ta i bruk det uforutsigbare

■ AV MARIT ULVIK

Dagens skole tenderer mot å legge vekt på det målbare, samtidig som man nedprioriterer følelser og sosiale relasjoner. Her rettes søkelyset mot undervisningens estetiske dimensjon: å erkjenne gjennom sansemessig opplevelse der følelsene spiller en sentral rolle. Det estetiske rommer en helhetsforståelse av det å være menneske og kan være et alternativ til en mer ferdighetsorientert pedagogikk.

I en tid der markedstenkningen begreper og logikk synes å styre utdanningssektoren (Bergem, 2009; Hargreaves, & Goodson, 2006), vil jeg hevde at det er behov for alternative måter å forstå utdanning på. Dette ikke minst fordi vi står foran en usikker framtid uten oversikt over hvilke kompetanser som vil trenges. Mest sannsynlig vil det være behov for mennesker som tar ansvar og yter til fordel for fellesskapet og ikke bare er opptatt av sin egen framgang. I møte med klimaproblem, fattigdom, sult og krig og utfordringer knyttet til å ta vare på menneskene rundt oss, er det ikke nok at vi er flinke, hvis vi ikke også er kloke. Ut fra dagens situasjon i vårt land og ute i verden, kan vi spørre hva barn og unge trenger for å klare seg i livet og

hvordan utdanningssystemet kan bidra til det.

I møte med de felles utfordringene kan det virke lite saksvarende å fokusere ensidig på målbar kunnskap og på å bli best. Hva som menes med best kan diskuteres, men i den utdanningspolitiske retorikken synes det å være knyttet til tester, enten på nasjonalt nivå eller til internasjonale tester som PISA (Programme for International Student Assessment), utviklet av organisasjonen for økonomisk utvikling, OECD. Det betyr at hva som er godt, relateres til det målbare.

Opp gjennom historien er det mange eksempler på at det ikke er en nødvendig sammenheng mellom å være flink og å være klok. De mest grusomme handlinger har vært utført av «flinke»

mennesker. Det er ikke nok å forstå med hodet hvis ikke hjertelaget også er med. Innsikt kan ikke påtvinges. Hva et menneske står for, hvilke holdninger det har og hvordan det kommer til å handle i fremtidige situasjoner, kan ikke styres utenfra, men er basert på subjektive valg. Og det å bli fortalt hvordan noe skal være, fremmer ikke evnen til å velge selvstendig. Valgene kan imidlertid påvirkes og foredles i møte med andres valg, forutsatt at det subjektive gis et rom. Den tyske filosofen Adorno (1988) hevdet i 1966 i et radioforedrag med tittelen: «Oppdragelse etter Auschwitz» at medfølelse og selvstendighet må få en sentral plass i oppdragelsen. Dette er tanker som på nytt har blitt aktualisert i kjølvannet av 22. juli (Eidsvåg, 2011; Haustätter, 2006). Skal vi gi rom for medfølelse, innebærer det at vi må gi rom for følelser.

Dagens situasjon

Mens pedagogens fokus er barnets beste, kan det synes som det er markedets prinsipper som er styrende i skolen i dag. I jakten på målbare resultatene kan vi spørre om det blir plass for det svake. Det kan synes som det som er verdifullt, er knyttet til prestasjoner, ikke til menneskeverdet. Når målet er å bli best, vil de fleste mislykkes. Selv om den generelle delen av skolens læreplan fortsatt har helhetlige mål, kommer disse lite til uttrykk i fagplandelen. Det kognitive og forhåndsdefinerte mål har fått stor plass i utdanningssystemet, noe som kritiseres blant annet av McKernan (2010). Han hevder at det ikke er alt som kan knyttes til målbare kategorier. Hvordan skal en for eksempel måle en elevs utbytte av å lese en roman? Gitte mål fungerer ikke i forhold til utforskende aktiviteter. Vi kan ikke vokse hvis vi alltid skal bevege oss i retning av noe som er bestemt på forhånd, hevder McKernan. Videre karakteriserer han det som lite demokratisk å bestemme på forhånd hva noen skal lære, og at det kan fungere umyndiggjørende både på lærere og elever (ibid.).

Vi kan bare lære det vi føler noe for, påstår filosofen Arne Næss (2010). Han utfordrer nyttebegrepet ved å hevde at det som er nyttig, er det som gir oss lyst til å lære mer. Medisinen som ofte

foreskrives i norsk skole, er mer av det som ikke ser ut til å motivere og inspirere barn og unge til innsats, for eksempel flere timer i de fagene der elevene presterer lavere enn ønsket. Istedenfor utdanning som preges av kunnskap og vekst i mangfoldet av emner som skal læres mer enn av kjennskap, lanserer Næss begrepet *inndannelse*, karakterisert av undring, kreativitet og fantasi. En slik måte å tenke på vil mange lærere kjenne seg igjen i. De ønsker å forberede god og inspirerende undervisning, men bruker stadig mer tid på å dokumentere til fordel for å planlegge undervisning. Ikke minst nye lærere hevder at tidspress medfører at de velger tradisjonelle undervisningsopplegg framfor den spennende undervisningen de så for seg at de skulle gjennomføre (se f.eks. Smith, Ulvik & Helleve, 2013). På den måten kommer de lett inn i en ond sirkel der de underviser som de selv ble undervist.

Styringsdokument

De siste norske læreplanene har vært målstyrte, og Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2011) beskriver kvalifikasjonene som skal oppnås på hvert nivå i utdanningssystemet gjennom læringsutbyttebeskrivelser av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Bestemmelsene åpner ikke for de mulighetene en ikke visste om på forhånd, men bidrar til å fremme kopiering mer enn nyskaping.

Ut fra styringsdokument er opplæringens mål fortsatt å «[...] bidra til å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre» (LKO6, generell del, s. 9). Det betyr at unge skal lære for livet, ikke først og fremst for eksamen eller for arbeidslivet, og de skal mestre utfordringer sammen med andre. Utdanning er ikke et individuelt prosjekt.

I læreplanen finner vi også støtte for en skapende dimensjon: «Derfor må opplæringen trene blikket og øve sansen for de opplevelsesmessige sidene ved alle fag». Det skapende forankres videre i opplæringsloven, der det i formålsparagrafen fra 2008 står at elevene skal «få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (§1-1). Dette kan tolkes som noe av det Næss var inne

på. Opplæringsloven innledes med at skolen skal «opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» – både gi vinger og røtter.

Mens L97 koblet det estetiske og skapende til alle fag, er estetikk tatt ut som generelt begrep i LKo6 og knyttes der til bestemte fag. Og i nyere styringsdokument kan det skapende synes å ha fått en mer instrumentell betydning. Når det kreative og skapende er tatt med i St.meld. 22 (2010-2011): Motivasjon – Mestring – Muligheter, som handler om ungdomstrinnet, er det helst i lys av behov i fremtidig arbeidsliv, og dermed som middel for noe, her eksemplifisert gjennom følgende sitat: «Evnen til å tenke nytt, vise kreativitet og være innovativ vil være av avgjørende betydning for at Norge får den kompetente og fleksible arbeidsstyrken som er nødvendig i framtiden» (s. 42-43). Fokuset synes flyttet fra å møte livets oppgaver til å bli en nyttig brikke i landets økonomiske utvikling.

Alternativet

De estetiske erfaringene der følelser spiller en sentral rolle (Austring, & Sørensen, 2006) kan forstås som en motvekt til en mer kognitiv forståelse av danning som ifølge Klafki (2001) dominerer i dag. Skal utdanningen utruste for livet, må en se mennesket som helhetlig, med både hode, hjerte og hånd.

Estetikk av gresk *aisthētikos*, er den kunnskapen som kommer gjennom sansene, og berører hvordan vi erfarer oss selv og verden. Erfaringer som taler til følelsene og der intuisjon og fortolkning er viktige element, kan kalles *estetiske*. Det motsatte begrepet, *an-aisthētikos*, kjenner vi fra anestesi som har med å være bevisstløs å gjøre. Det estetiske handler om å være våken og få med seg det som skjer rundt en fullt og helt. Det handler om å bli vekket, om å møte noe som møter en (Bollnow, 1980). Slike betydningsfulle møter kan legges til rette for, men ikke planlegges. Bollnow kaller derfor oppdragelse et vågestykke. Vi har ingen garanti for å lykkes. Dette er en helt annen måte å tenke på enn å programfeste hvilket utbytte den enkelte skal ha av opplæringen.



De ulike læringsmåtene

Austring og Sørensen (2006) definerer estetikk på følgende måte: «Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunisere fra, til og om følelser» (s. 68). Vanlige symbolske former er musikk, teater, bilder, dans, tale, og skrift. Jeg vil også inkludere den engasjerte, begeistrede lærer, han eller hun som smitter med sin gode formidlingsevne, som begeistrer og som viser fram for elevene sine egne følelser for et fag og dermed også ofte lykkes i å treffe elevenes engasjement. Symbolske former kommuniserer kompleksitet og bærer med seg en *merbetydning* som kan bidra til en utdypet forståelse. De ulike representasjonsformene uttrykker ulike typer kunnskap (Eisner 2004). Gjennom estetiske virkemiddel uttrykker mennesker ikke bare faktaforhold, men hvordan noe *føles* eller *oppleves* og inviterer til en følelsesmessig respons. Dersom denne dimensjonen marginaliseres i skolen, reduseres en helhetlig tenkning om danning og oppdragelse.

Austring og Sørensen (2006) deler inn i tre ulike læringsmåter, den empiriske, den estetiske og den diskursive. *Den empiriske læringsmåten* er knyttet til det direkte sansende møtet med verden. Vi smaker, lukter, ser, hører og føler. Kunnskapen vi tilegner oss er kroppslig forankret og rommer sanselige, følelsesmessige og refleksive erfaringer.

Den estetiske læringsmåten har å gjøre med hvordan livet oppleves, føles og erkjennes og streber etter en forståelse av å være menneske i verden. Læringsmåten bygger på den empiriske, og er karakterisert av en fortolkningsprosess der vi bruker en estetisk symbolsk form for å bearbeide og kommunisere vår opplevelse av verden – både ved egne skapende aktiviteter og gjennom opplevelsen av andres uttrykk. Kroppslig forankrede inntrykk blir omformet til kroppslige uttrykk



drevet av en medfødt drift etter å begripe verden og behov for fellesskap med andre. Vi bearbeider det vi har erfart kroppslig og omformer det til innsikt.

Den diskursive læringsmåte er den siste måten et menneske tar i bruk. Den bygger på de to andre og er ofte den dominerende læringsmåten i skolen – særlig på høyere klassetrinn. Måten kjennetegnes av logisk tenkning, analyse og diskursiv språkbruk, og er et teoretisk-representativt møte med verden. Følelser er her nedtonet. Dersom de to første måtene ikke tas med, kan skolen fort oppleves som abstrakt og meningsløs.

De ulike måtene er alle nødvendige, og de utfyller hverandre. De bidrar til sammen til å forene det indre og det ytre, til å utvikle følelsesintelligens, identitet og evne til abstrakt tenkning. Fragmenterte opplevelser settes inn i meningsfull helhet. I fortsettelsen vil jeg antyde noen måter den estetiske dimensjonen kan trekkes inn i skolen på.

Estetiske virkemidler i undervisningen

Eisner (2004) hevder at vårt syn på intelligens som verbalt formidlet tenkning, straffer dem som har talenter eller interesser utenfor de tradisjonelle områder skolen dyrker. Han argumenterer for at utdanning både kan lære av kunstens arbeidsmåter og gjennom å trekke inn kunst i undervisningen – ikke bare i de estetiske fagene. Det vi kan lære av kunsten, er blant annet å jobbe med mål som endres underveis, med det partikulære og tvetydige, med det overraskende og det som vurderes ut fra skjønn, uten at det finnes regler. I livet er det ikke alltid gitte svar på spørsmål eller klare løsninger på problem. Usikkerhet må ha en plass, hevder Eisner. Han peker også på sammenhengen mellom tenkning og det stoffet vi blir eksponert for og på sammenhengen mellom form og innhold, for eksempel at det betyr

noe hvordan vi snakker til en elev og hvordan skolebygningene ser ut.

Eisner (1985) deler inn i tre ulike måltyper: deskriptive, problemløsnings- eller ekspressive mål. Deskriptive mål er mål vi kan beskrive på forhånd og etterpå vurdere om vi har nådd – kompetansemålene i norsk skole er av denne typen. Dette er mål vi trenger; problemet oppstår dersom de blir enerådende, eller fokuset flyttes fra å bli bedre til å bli best.

Den andre måltypen har vi for eksempel innenfor teknologi, og i skolesammenheng vil prosjektarbeid ha denne typen mål. Vi har et utgangspunkt, et problem, men ingen gitt løsning. Problemet kan ha mange mer eller mindre gode svar.

Den siste måltypen er den vi har innenfor kunst og vitenskap, de ekspressive målene, der vi verken vet utgangspunktet eller svaret. I skolesammenheng kan slike mål være å ta tak i noe som oppstår underveis og legge til rette for noe en tror kan være fruktbart uten nødvendigvis å vite hvilken retning det vil ta.

En annen måte undervisning kan sammenlignes med kunst på, er ved det som kan kalles timens dramaturgi (Dale, 1993). Læreren setter i gang en reise. Han spør seg hvordan han skal få elevene med, hva som rører seg i klassen og hva han selv brenner for. Begynnelser er alltid viktige, ansatsen i timen, men også rytmen og flyten i fortsettelsen. Å få andre med på en slik faglig reise krever at deltagerne er med på opplegget og deltar frivillig – og at lærere har nødvendige faglige forutsetninger som reiseledere.

Å ta i bruk estetiske virkemiddel er risikofullt. Det krever at læreren må ha «spontanitet, fabuleringsevne, musisk energi, vidd, varme og faglig trygghet» (Abiltrup m.fl., 1997). Dette innebærer at lærere må kunne improvisere. Videre kan estetiske uttrykk som taler direkte til følelsene gjøre oss sårbare og lett få mennesker til å reise forsvarsverk. Austrup og Sørensen (2006) skriver om en «stemthet» som må være på plass. Estetiske uttrykk handler om følelsenes språk, og må derfor tas varsomt imot, og det kan være lett å velge det vekk. Imidlertid, det kan være et like stort bedrag å se vekk fra det følelsesmessige og

framstille verden som entydig og uten rom for subjektiv erkjennelse.

I skolen blir elever ofte utfordret på de samme formene. Gardner (2006) har lært oss noe om at det finnes ulike typer intelligenser, og istedenfor å spørre om elever er smarte, spør han hvordan de er smarte? Det er mange ulike måter å lære på, og elever trenger ulike typer utfordringer. Varierte representasjonsformer vil åpne mulighetene for ulike elever og som Eisner (2002) sier: «... å bruke nye redskap og nye representasjonsformer gjør oss i stand til å se etter andre ting og til å stille nye spørsmål» (s. 380, min oversettelse). Dette står sentralt innenfor den estetiske læringsmåten og utgjør en motsats til kopieringstradisjonen.

Risikoen ved å neglisjere det estetiske

Å kunne vise medfølelse forutsetter mennesker som er i kontakt med seg selv og kjenner igjen egne følelser. En helhetlig danning av både hode, hånd og hjerte gjør at vi fremstår som hele personer og bidrar til utvikling av begge hjernehalvdeler. Samtidig som samfunnet trenger innovative, kreative og nyskapende mennesker, kan det se ut som at skolen bygger på en kopieringstradisjon der en forsøker å garantere et sluttresultat, et fokus som at synes å ha fått en stadig mer dominerende posisjon, til tross for advarsler fra lærere og utdanningsforskere.

Om følelsenes språk, det ekspressive og kreative får leve, kan det gjøre oss i stand til å kjenne igjen følelser hos andre. Empati handler nettopp om å leve seg inn i hvordan andre opplever verden og krever fantasi (Dahlin, 1993). Det estetiske kan inspirere til handling og bidra til å gjøre oss mer menneskelige – men uten at det er gitt at det gjør det.

Gjennom å vektlegge det målbare, kan vi komme til å nedprioritere følelser og sosiale relasjoner og heller ikke fremme det innovative. Noe kan bare forstås gjennom følelser, og det er en sammenheng mellom estetiske læreprosesser og den enkeltes dannelse. Gjennom estetisk kommunikasjon kan vi uttrykke det som ikke er umiddelbart tilgjengelig, men som kan gi en merverdi med hensyn til helhetlig læring.

REFERANSER

- ABILDTRUP J., B., RATHE, A.L., & RATHE J. (1997). *Mulighetens barn i mulighetens skole. En pedagogisk profil – fra ide til virkelighet*. Oslo: Praxis.
- ADORNO, T.W. (1988). Oppdragelse etter Auschwitz. *Agora*, 2, 41–54.
- AUSTRING, B.D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring*. Grundbog om æstetiske læreprosesser. København: Hans Reitzels Forlag.
- BERGEM, T. (2009). Hvorfor vakler skolen? I: T. Bergem & S. Helgesen (red.), *Soria Moria – neste? Perspektiver på skoleutviklingen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- BOLLNOW, O.L. (1976/NLA 1980). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København – Oslo: Christian Ejlertsen Forlag.
- DAHLIN, B. (1993). Lærebildningen och den estetisk-etiska aspekten av lärarens yrkeskunskap. I: J. Cederström m.fl. (red.). *Lærerprofessionalisme*. København: Unge pædagoger.
- DALE, E.L. (1993). Læringserfaringer med estetisk kvalitet. I: E.L. Dale (red.). *Den profesjonelle skole: Med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Gyldendal.
- EIDSVÅG, I. (2011). Aldri mer 22. juli! Tanker om skolens oppgaver etter tragedien. *Utdanning* 13, 52–53.
- EISNER, E.W. (1985). *The educational imagination on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- EISNER, E.W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, 4, 375–385.
- EISNER, E.W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5, 4, 1–13.
- GARDNER, H. (2006). *Multiple Intelligences*. New Horizons. New York: Basic Books.
- HARGREAVES, A. & GOODSON, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3–41.
- HAUSSTÄTTER, R.S. (2006). Fra Eichmann til bølla Billy. Filosofiske og pedagogiske betraktninger omkring mobbeproblematikken i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, 53–63.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Tilgjengelig per 14.03.2013 på: <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=601327>>
- KLAFKI, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik*. Nye studier. Århus: Forlaget Klim.
- LKO6. *Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- MCKERNAN, J. (2010). A critique of instructional objectives. *Educational Inquiry*, 1(1), 57–67.
- NÆSS, A. (2010). *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SMITH, K., ULVIK, M. & HELLEVE, I. (2013). *Førstereisen*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- ST.MELD. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Ungdomstrinnet. Kunnskapsdepartementet.



Marit Ulvik er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Hun har bakgrunn som lærer og øvingslærer og underviser nå i lærerutdanningen. De siste årene har hennes forskning vært knyttet til profesjonell utvikling og har inkludert forskning på lærerutdanning, nye lærere og veiledning.

Et vindu til barns språklige kompetanse:

Oppdagende skriving i barnehage og skole

■ AV BENTE E. HAGTVET, REIDUN FLUGSTAD RYGG OG RANDI NYGÅRD SKULSTAD



Foto: © Picture-Factory

Mye tyder på at barns spontane skriving får mindre oppmerksomhet i både barnehage og skole enn læring av bokstaver som isolerte enheter. Men oppdagende skriving kan være et nyttig verktøy for å gi barna en tilpasset opplæring. Ved å samtale med barna rundt deres tidlige forsøk på skriving, får man innsikt i den enkeltes strategier og språklige forståelse – og barnets behov for støtte blir dermed synlig.

«Å skrive seg til lesing» er ingen ny vei inn i skriftspråket. Mange barn har spontant tilegnet seg både den alfabetiske koden og lesekyndighet ved «å skrive seg til» kompetansen, og mye tyder på at det er en god vei (Bedre Skole, nr. 1, 2012; Chomsky, 1979; Clay, 1975; Hagtvvet 1988, 2002; Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010, Lorentzen, 1996; Skrivesenteret, <http://skrivesenteret.no/ressurser/rad-om-tidlig-sprakstimulering>). I hvilken grad barns spontane, eksperimenterende skriving tas i bruk i pedagogiske opplegg i vanlig praksis i dagens barnehage og skolens begynnerundervisning, vet vi mindre om. Vi har også begrenset kunnskap om hvordan voksne på gode måter kan støtte og stimulere (mediere (Vygotsky, 1978)) barns spontane skriving slik at skriftspråkutviklingen styrkes. Dette er temaer vi er opptatt av i forskergruppa,

Barns språk og læring, ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UV-fak), Universitetet i Oslo (Hagtvet, 2002; 2013)¹. Foreløpige resultater tyder på at barns spontane skriving får mindre oppmerksomhet i både barnehage og skole enn læring av bokstaver som isolerte enheter. Det kan være flere grunner til det, blant annet at den spontane skrivingen har hatt liten plass i planverkene for både barnehage og skole, og i barnehagelærer- og lærerutdanningene. I forlengelsen av dette kan barnehagelærere og lærere kjenne seg usikre på både hvilken rolle den spontane skrivingen skal ha i barnehage og skole, og hvordan de best kan støtte denne siden ved barnas utvikling. Dette var vårt utgangspunkt for å skrive denne artikkelen. Vi gjør her rede for erfaringer fra to studier av samspillet mellom pedagog og barn mens barna skrev spontant i henholdsvis barnehage (Rygg, 2013) og skole (Skulstad, 2013). Arbeidene ble utført i forbindelse med masterstudier ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Et vindu til språklig innsikt

Barn som vokser opp i en skriftkultur, vil spontant uttrykke ord og tanker i tegning og skrift før de lærer å skrive alfabetisk (Clay, 1975; Hagtvet, 2002; 2010; Myran, 2012). I begynnelsen er det gjerne skriblende lekeskriving («pretend writing»), men etter hvert som barn blir fortrolige med alfabetiske skriftbilder i miljøet og forstår at skrift har mening, blir deres egen skriving gjerne gradvis både mer bokstavlik og symbolsk. Barn forteller på papiret og anvender de bokstavene de har lært i sin spontane skriving, ofte i kombinasjon med tegning og skribling. Mange barn anvender i fire–seksårsalderen sin begynnende forståelse av bokstav–lyd-kombinasjoner i egen spontan skriving og oppdager gradvis det alfabetiske prinsippets unike kombinasjon av lyd, bokstav og mening. Dette gjelder særlig hvis voksne, eller mer kompetente jevnaldrende, medierer (støtter og veileder) utforskningen. Derav uttrykkene «oppdagende skriving» og «oppdagende staving» («invented spelling»), som Charles Read (1971) betegnende kalte denne utforskningen av det alfabetiske prinsippet. Gjennom dette «vinduet»

viser barna oss hvilke strategier de anvender mens de skriver, og også hvordan de oppfatter forholdet mellom talt og skrevet språk, blant annet mellom språklyd og bokstav. Ved å *observere* et barn mens det skriver spontant og oppdagende, får vi innsyn i hvordan det tenker – gjennom det barnet sier og gjør mens det skriver. Ved å *samtale* med barnet om det som skrives og om dets skriftlige produkter, får vi ytterligere en inngang til forståelse – nå via barnets *refleksjoner om* egne skrevne ord og setninger. Dermed får vi også – via dette vinduet – tilgang til barnets språkforståelse og dets språklige og metakognitive bevissthet. Dette er forhold som man oftest ikke «ser», men som er av stor betydning for relevant tilpasning av opplæringen til barns ulike behov. Barns tidlige skriving omfatter derfor et stort pedagogisk mulighetsrom, og den voksnes mediering gjennom innsiktsfull observasjon av og dialog med barnet, er det kanskje viktigste pedagogiske verktøyet i dette «rommet».

Hvordan bruke denne kunnskapen

Et sentralt spørsmål som vi i fortsettelsen adresserer, er hvordan en i barnehage og skole kan møte denne kompetansen og nysgjerrigheten som barn i en skriftkultur naturlig utvikler i overgangen mellom barnehage og skole. At temaet har liten plass i planverk og norsk tradisjon, gjør ikke spørsmålet mindre påtrengende. Det blir kanskje enda viktigere å avklare hvordan barnehagen kan støtte denne utviklingen og hvordan skolen best kan ta vare på den kompetansen barna har med seg fra barnehagen. Mer konkret og avgrenset vil vi her gi eksempler på hvordan barns oppdagende skriving kan gi barnehagelærer og lærer innsikt i barns språklige kompetanse og hvordan slik informasjon kan gi retning for videre veiledning og støtte av barns utvikling. Vi vil synliggjøre en liten, men viktig del av det mulighetsrommet Charles Read minner om.

Vi studerte oppdagende skriving med tilpasset voksenstøtte (mediering) som arbeidsmåte (Rygg, 2013; Skulstad, 2013). Våre barn anvendte papir og blyant; noen barn har større utbytte av å skrive på tastatur. Eksemplene er hentet fra 1. klasse, men medieringsutfordringene er på mange

måter de samme i barnehagen, særlig i arbeid med de eldste barna. For de yngre barna vil det først og fremst dreie seg om å invitere dem til å «fortelle på papiret», vise interesse for deres skriftlige produkter og gi ros, hjelp og oppmuntring mens de skriver/«lekeskriver». En må støtte barnet på det skriveutviklingsnivået barnet befinner seg, og barns skriving utvikles i ulik takt hos ulike barn. Det er derfor store variasjoner mellom barn på samme alder, både i barnehagen og på skolens begynnertrinn. Prosessen og produktene i barnas skriving synliggjorde for oss både hvilke trinn i skriveutviklingen barna befant seg på, hvilke utfordringer de strevde med og hva slags veiledning de hadde behov for.

En utvikling i faser

Det skriftlige produktet i barns tidlige oppdagende skriving avviker i større eller mindre grad fra konvensjonelt skrevne ord; det gjenspeiler en «underveisinnsikt» om lyd–skrift-forbindelser. Denne innsikten endres med utviklingen, som gjerne forløper i faser eller stadier (Ferreiro & Teberosky, 1983; Hagtvat, 1988; 2002; 2010) – fra logografisk skriving, via ulike nivåer av fonemorientert (språklyder) skriving til ortografisk (konvensjonell) skriving. De ulike fasene har fått ulike betegnelser, for eksempel, ESSO = «bensinstasjon» (logografisk); OFCHVMTANbPPBFF = «et julekort» (prefonemisk/ prefonografisk, dvs. gjenspeiler ingen alfabetisk basert forbindelse mellom språklyd og bokstav; FLMFMR = «fallskjerm» (semifonemisk/semifonografisk skriving av enkelte lyd-bokstav-forbindelser i ord); SOLSENSDA= «solskinnsdag» (fonemorientert /fonografisk), JEG (ortografisk) (Hagtvat, 2002). Disse utviklingstrinnene, inspirert av Piaget (1926, 1950), synes å være universelle da de er registrert i en rekke kulturer, inkludert den norske (Hagtvat, 1988, 2002; Korsgaard, Vitger & Hannibal, 2010; Pontecorvo & Succermaglio, 1986; Tolchinsky, 2004).

Den oppdagende skrivingen har teoretisk feste i flere tradisjoner, blant annet i sosiokulturell tilnærming (Luria, 1978; Vygotsky, 1978), i teori om kognitiv utvikling (Ferreiro & Teberosky, 1983;

Piaget, 1926, 1950), og i studier av barns selvdrevne utforskninger av lyd–bokstav-forbindelser ved oppdagende staving av ord (Read, 1971; Treiman, 1998). Men det som framfor alt har satt den tidlige skrivingen på kartet internasjonalt de siste tiårene, er den såkalte «emergent literacy-tradisjonen» der en ser barns skriftspråklige kompetanse som en ferdighet som kommer langsomt opp til overflaten alt fra tidlig barnehagealder (Clay, 1975; Teale & Sulzby, 1986; Trageton, 2003). I en skriftkultur «starter» ikke skriftspråket i forbindelse med skolens lese- og skriveopplæring. Skriftspråket *oppdages* av barnet i samspill med voksne og mer kompetente jevnaldrende i lærende dialoger, i rollelek, i tegning, skriving, logolesing, høytlesing osv. De senere årene er den tidlige skrivingen også blitt studert eksperimentelt, og den viser da positiv effekt på senere leseferdigheter (Aram & Levin, 2004; Oullette & Sénéchal, 2008). I lys av dette kan en se for seg konturene av en naturlig utvikling fra tale via skriving til lesing. Pedagogisk praksis er ofte preget av en tenkning om at barns læring foregår i følgende rekkefølge: snakke – lese – skrive. Studier av tidlig skriving gir oss et bilde av en rekkefølge der tale følges av skriving og deretter lesing.

Oppdagende skriving i skolens begynnerundervisning

Den pedagogiske diskusjonen på skolene har ofte dreid seg om relativt «tekniske» spørsmål, som tempo i framdrift, for eksempel om elevene skulle lære én eller to bokstaver i uka, eller om de skulle lære bare store bokstaver, eller store og små bokstaver samtidig. Men hva er det egentlig å lære en bokstav? Det kan umiddelbart virke konkret og enkelt. Men skal bokstavene gi mening og kunne brukes til å lage ord, må barnet forstå at de er språklige byggesteiner; de må forstå bokstavens og dens tilhørende språklyds funksjon i ord som gir språklig mening. Hvis eleven ikke knytter bokstavene til lyder og meningsfulle ord, kan bokstavene bli et system av meningsløse enheter som de må bruke store hukommelsesressurser på å tilegne seg (Frost, 2003).

Forskning viser at barn lærer bedre ved å

oppdage enn ved å bli fortalt (Wood, Bruner & Ross, 1976). Altså bør barn støttes til å gjøre oppdagelsene selv ved at voksne, eller mer kompetente jevnaldrende, legger forholdene til rette for det gjennom mediering av barns utforskning (Vygotsky, 1978, Luria, 1978). Den voksne viser barnet muligheter, slik at barnet selv ved hjelp av tenkning, samtale og praktisk eksperimentering kan komme fram til konklusjonene. For å sikre at barnet lykkes, kan det tilbys støtteredsaker («tools») (Vygotsky, 1978). Dette kan være konkrete, bilder eller bokstavremser. Det kan også være språklig støtte fra en voksen eller mer kompetent jevnaldrende. I USA har den voksnes støtte ofte fått betegnelsen «scaffolding» eller «stillasbygging» (Wood, Bruner & Ross, 1976). Ved å bygge et stillas omkring barnets læringsprosess, og ved å gi akkurat så mye hjelp som trengs, sikrer den voksne barnet suksess. «Scaffolding» innebærer i første omgang at den voksne sørger for å skape interesse for oppgaven hos barnet, deretter ved å forenkle oppgaven, slik at barnet med noe støtte vil kunne løse den. Dersom oppgaven synes svært krevende, bør den voksne modellere hvordan oppgaven skal løses. Modellering betyr i denne sammenheng mer enn en demonstrasjon. Samtidig med at oppgaven utføres langsomt, forklarer den voksne hva hun gjør og hvordan hun tenker gjennom alle oppgavens faser. God scaffolding innebærer altså at en lar barnet stå i sin utfordring, men samtidig gir så mye støtte at barnet ikke gir opp.

Eksempel: Før lydene kan skilles

For å tydeliggjøre hvordan mediering kan foregå, vil vi trekke fram tre ulike eksempler fra begynnerundervisningen i første klasse.

Det første er hentet fra en skriveøkt etter en gymtime. Etter at barna hadde tegnet noe de hadde gjort i timen og fortalt den voksne om dette, skulle de skrive det de hadde fortalt med sin egen skrivemåte («barneskrift» / «skribleskrift»). Som en vil se av eksempelet øverst på denne siden, skrev dette barnet utelukkende skribleskrift. Da læreren ba ham lese det han hadde skrevet, sa barnet: «Det var gøy i gymtimen. Jeg tegnet, også bare skrev jeg noe. Jeg kan ikke høre hvilken lyd



som kommer.» På denne måten fortalte barnet læreren at han befant seg på det prefonografiske trinnet. Han hadde ikke utviklet evnen til å skille de enkelte lydene i ordene fra hverandre, altså håndtere språket på detaljnivå ved å identifisere den enkelte språkllyden (fonem). Han ville sannsynligvis heller ikke opplevd mestring med konvensjonell bokstavinnlæring, i og med at han ikke hadde den fonologiske bevissthet som kreves for å bruke bokstavene ved ordlaging. Dette barnet viste gjennom sin skriving at han hadde behov for mange fonologisk bevisstgjørende språkleker (Frost & Lønnegaard, 1995). Oppdagende skriving virker i seg selv fonembevisstgjørende (fonem = språkllyd), den skaper forbindelse mellom tale og skrift og mellom lyd og bokstav (Hagtvatn, 2002; Oullette & Sénéchal, 2008). Ved at barnet i en periode fikk skrive eksperimenterende sammen med lærer og gjennom språkleker bli bevisst lydene i ordene, lærte han i løpet av få uker alle bokstavene. Han kunne også bruke bokstavene til å bygge egne ord og tekster.

Eksempel: Når strategiene mangler

Det neste eksempelet viser et barn som ikke benyttet seg av strategier som ville kunne hjelpe henne i skrivingen, nemlig høylytt og langsom lydering. Hun klarte ikke å høre hvilke lyder ordene besto av og kopierte derfor isteden navneskiltene til de andre elevene på gruppa. Eksempelen viser en medierende samtale mellom barnet og læreren.

Læreren viste ved å modellere strategien hvordan barnet kunne lytte seg fram til den første lyden i ordet ved å si ordet svært langsomt. Først viste læreren ved å gjøre dette selv. Når læreren erfarte at barnet kunne lytte ut lyden når hun brukte egnet strategi, forsøkte læreren å få barnet til å bruke strategien selv. For å sikre at barnet kom til å lykkes, støttet læreren henne ved å legge fram konkrete klosser, én for hver lyd.

Eksempel: Når struktureringen er mangelfull

Det siste eksempelet, øverst på motstående side, er hentet fra en av de glade skriverne på det fonografiske utviklingstrinnet. På dette nivået hadde de klart for seg sammenhengen mellom lyd og bokstav, benyttet seg av mange ulike støttestrategier og følte god mestring. Dette eksempelet viser hvordan et barn fikk en utfordring med å lese det han selv hadde skrevet og hvordan medierende oppfølging hjalp barnet til å løse utfordringen.

Skriveøkt 18. oktober 2012

L: Så fint du har tegnet, Turid. Kan du fortelle om tegningen din.

T: (Stille) Det er en sol. Det er gress og det er en blomst.

L: Flott. Det kan du skrive.

L: Når jeg sier (svært langsomt) ssoooll, hvilken lyd hører du først?

T: S

L: Riktig. Kan du finne den på bokstavremsa og skrive den under tegningen?

T finner S på bokstavremsa og skriver den.

L: Hvilken lyd kommer etter s?

T: Vet ikke.

L: Forsøk å si ordet veldig langsomt. Da tror jeg du hører det.

T: Ssoooll. Det er o. (Skriver o etter s)

L.: Det er helt riktig. Du er god! Hva kommer nå?

T: Vet ikke.

L: ssss (legger en kloss på bordet), oooo (legger enda en kloss) ll (legger en tredje kloss).

T: Det er l.

L: Helt riktig, Turid. Nå leser vi hele ordet. Legg fingeren under den første bokstaven.

L fører fingeren hennes bortover under ordet mens de leser i kor: ssoooll

L: Nå kan du forsøke å si de andre ordene.



E: Vampyren bor der. («Skal jeg ta en pil?»)

De (nøler) spøk (starter på ordet på nytt) spøk
Jeg må starte på nytt.

E (starter på nytt): Vampyren bor der. De
spøkelser er

E (starter på nytt): Vampyren bor der. De tre
spøkelser er de med trestrekerpær (nøler)
spøkelser.

L: Det ser ut som du synes det er litt vanskelig
å lese det du har skrevet. Hvorfor er det sånn?

E: Bokstavene står tett sammen.

L: Kanskje du kan tenke på det når du skriver
videre.

E skriver: DI ORANSJE ÆR GRESKAR (lager
mellomrom mellom ordene.)

E leser: De oransje er gresskar.

E: Det var mye lettere.



Ved å være oppmerksom under barnets forsøk på å lese sin egen tekst, så læreren at dette var utfordrende for barnet. Med sin kjennskap til barnet forsto læreren at utfordringen hadde å gjøre med at teksten ikke var delt inn i ord med mellomrom, men at bokstavene sto i en eneste lang rekke. I stedet for å påpeke dette, kom læreren med et undrende spørsmål, noe som førte til at barnet selv oppdaget hvorfor teksten ble vanskelig å lese og selv fant en løsning på utfordringen.

Gjennom eksemplene har vi villet vise hvordan oppdagende skriving virker som et pedagogisk nyttig vindu inn til barns språklige kompetanse. Vi får gjennom observasjon av prosess og produkt et detaljert bilde av det enkelte barns utviklings-trinn, hvilke strategier det anvender, hva det mestrer og hvilke utfordringer det står overfor. Utfordringene vil være ulike alt etter hvilket trinn barnet befinner seg på. I våre eksempler dreide det seg om et barn som ikke hadde den nødvendige fonologiske bevisstheten for å håndtere lyder og bokstaver funksjonelt. Et annet barn tok ikke i bruk strategier det egentlig hadde, mens et tredje barn viste utfordringer i forhold til strukturering av tekst. Alle utfordringene løste barna selv ved hjelp av individuelt tilpasset veiledning.

En mulighet til tilpasset oppfølging

Barnehage og skole har ulike tradisjoner og ulikt mandat. Felles er imidlertid pålegget om å gi hvert enkelt barn tilpasset oppfølging. Oppdagende skriving kan etter vårt syn være et nyttig verktøy i denne sammenheng. Ved å observere barnet i sin eksperimenterende skriveprosess, får pedagogen et detaljert innblikk i barnets språklige kompetanse. Dermed er det også mulig å gi støtte og veiledning tilpasset det enkelte barnet. I grupper med mange barn kan det være krevende å få oversikt over hvilke barn som har behov for ekstra støtte. Ved hjelp av skriveøkter hvor barna forteller på papiret med sitt personlige skriftbilde, og hvor den voksne under samtale med barnet får innsikt i barnets strategier og (meta)språklige forståelse, blir barnets behov for støtte synlig. Dersom pedagogen kjenner trinnene i skriveutviklingen, vil hun vite hva som er neste steg og kunne støtte barnet mot neste utviklingstrinn. I skolens begynnerundervisning vil en for eksempel kunne oppdage hvilke barn som fremdeles befinner seg på det prefonografiske trinnet (jf. eksempelet), og følge disse barna tett opp, slik at de utvikler den nødvendige fonologiske bevissthet som skal til for å håndtere bokstaver og lyder på en funksjonell

LITTERATUR

- ARAM, D. & LEVIN, I. (2004). The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy achievements in second grade: A longitudinal perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 387–409.
- CHOMSKY, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. I: L.B. Resnick & P.A. Weaver (red.): *Theory and practice of early reading*, Vol.2, Hillsdale, NJ: Earlbaum Associations, 43–65.
- CLAY, M.M. (1975). *What did I Write? Beginning Writing Behaviour*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1983). *Literacy Before Schooling*. London: Heinemann.
- FROST, J. & LØNNEGAARD, A. (1995). *Sprog-lege – til styrkelse af sproglig bevidsthed*. Teoridel. Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.
- FROST, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- HAGTVET, B. E. (1988). *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HAGTVET, B.E. (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- HAGTVET, B.E. (2010). Early Writing. I: P.L. Peterson Baker & B. McGaw (red.): *The International Encyclopedia of Education*, Vol 5, Oxford: Elsevier., 367–374.
- HAGTVET, B.E. (2013). Skrivelyst og læring i barnehagen? I: S.Madsbjerg & K.Friis (red.) *Skrivelyst i barnehagen*. København: Dansk psykologisk forlag, 48–67.
- KORSGAARD, K., VITGER, M. & HANNIBAL, S. (2010). *Oppdagende skrivning – en vej ind i læsningen*. København: Dansk lærerforeningens Forlag.
- LORENTZEN, R.T. (1996). Skriftspråkstimulering i førskolealder. I: I. Austad (red.): *Mening i tekst*. Oslo: Cappelen.
- LURIA, A.R. (1978). The development of writing in the child. In M. Cole (red.): *The Selected Writings of A.R. Luria*. White Plains, New York: M.E. Sharpe. 145 – 194.
- MYRAN, I. (2012). Oppdagende skrivning – en vei inn i lesing. *Bedre Skole*, 1, 17–21.
- OULLETTE, G. & SÉNÉCHAL, M. (2008). Pathways to Literacy: A Study of Invented Spelling and Its Role in Learning to Read. *Child Development*, 79 (4), 899 – 913.
- PIAGET, J. (1926). *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PIAGET, J. (1950). *The psychology of intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PONTECORVO, C. & ZUCCHERMAGLIO, C. (1989). From oral to written text: How to analyze children dictating stories. *Journal of Reading Behavior*, 2, 109–125.
- READ, C. (1971) Pre-School Children's Knowledge of English Phonology. *Harvard Educational Review*, Vol 42, 1–34.
- RYGG, R.F. (2013). Mediering av oppdagende skrivning i barnehagen. To førskolelæreres strategier ved stimulering av førskolebarns skriftspråklige bevissthet. Masteroppgave Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, UiO.
- SKULSTAD, R.N. (2013). Oppdagende skrivning – metode og verktøy i den første skriftspråkopplæringen. Masteroppgave Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, UiO.
- SULZBY, E. (1986) Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child, I: W. H. Teale & E. Sulzby (Red.): *Emergent Literacy: Writing and Reading*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing. 50–89.
- TOLCHINSKY, L. (2004). Childhood Conceptions of Literacy, I: T. Nunes & P. Bryant (red.): *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 11–29.
- TRAGETON, A. (2003). *Å skrive seg til lesing: IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- TREIMAN, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction, I: J. L. Metsala & L.C. Ehri (red.): *Word Recognition In Beginning Literacy*. Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum, 289–313.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). The prehistory of written language, I: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (red.): *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 105–119.
- WOOD, D.J., BRUNER, J. & ROSS, G. (1976) The role of tutoring in problemsolving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.

måte. Ved å la barna skrive ofte får pedagogen også anledning til å observere om utviklingen for det enkelte barn fortsetter som forventet. Dermed kan utfordringer og problemer oppdages på et tidlig tidspunkt og barnet støttes på tilpassede måter for å komme videre i utviklingen. En forutsetning er at pedagogen kjenner de enkelte skriveutviklings-trinnes særtrekk og støtter barnet ved aktiv mediering, slik at barnet selv gjør oppdagelsene og tar skrittet mot nærmeste utviklingssone, noe som gir mestringsopplevelser og motivasjon for nye oppgaver.

NOTE

- 1 <http://www.uv.uio.no/english/research/groups/cll/>



Bente Eriksen Hagtvet er professor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Hun har lang erfaring som forsker, underviser og lærebokforfatter og har i særlig grad interessert seg for barns språk-, lese- og skriveutvikling i barnehagen og skolens begynneropplæring. Barns skrivning i barnehagen og på skolens begynnertrinn behandles i bøkene «Skriftspråkutvikling gjennom lek» (1988) og «Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen» (2002).



Randi Nygård Skulstad har master i Lesing og skrivning og arbeider som lærer og leseveileder ved Skjetten skole i Skedsmo. Hun har jobbet som kontaktlærer på 1.-7. trinn i mange år og er særlig opptatt av tidlig innsats og forebygging.



Reidun Flugstad Rygg er kontaktlærer på 1. trinn ved Veståsen Skole i Gjerdrum kommune. Hun har grunnutdanning som førskolelærer og adjunkt med mange års erfaring som lærer på småskoletrinnet. Videreutdanning som språk- og leseveileder i 2007 og master i Lesing og skrivning i skolen 2013.



Foto: © Jiri Hera

Den første skrive- og leselæringen

Bruk av PC med lydstøtte

■ AV TONE FINNE, SISSEL E. ROÅS OG ANN-KRISTIN KJØLHOLDT

Å endre pedagogisk praksis i den første skrive- og leselæringen kan bidra til økt læring hos elevene. En gruppe elever har skrevet seg til lesing på PC med lydstøtte i et inkluderende og støttende læringsmiljø. Lærerne beskriver gode erfaringer med både læring og trivsel. Arbeidsformen egner seg godt for tilpasset opplæring og tidlig innsats.

Å skrive seg til lesing er en arbeidsform som har vært benyttet over lang tid (Graham & Hebert, 2010), men først fra 2000-tallet har mange barn skrevet seg til lesing på data (Trageton, 2003). I begynnelsen skrev elevene på PC-er uten lydstøtte (STL: skrive skrive seg til lesing). På slutten av nittitallet ble stavekontrollprogram med integrert talesyntese på norsk tatt i bruk for dyslektikere.

I Sverige hadde Wiklander erfaringer med bruk av dataprogram med digital og syntetisk tale i spesialundervisningen. Hun tok teknologien som verktøy inn i det pedagogiske arbeidet i den ordinære lese- og skrivelæringen for alle elever i 1. klasse i 2003, og fikk Gullepleprisen i 2006 for dette arbeidet (Yrvin 2009). Med utgangspunkt i noen av prinsippene fra STL la hun til lydstøtte

samtidig som hun fokuserte på korrekt skrevne ord fra starten av. Lydstøtten gjorde det mulig for elevene å høre fonemet/lyden av bokstaven og deretter ordene de skrev. I Norge har vi sett at lydstøtten er helt sentral i en slik sammenheng, og vi betegner denne gjennom bruk av plusstegnet, *STL +* (Finne 2009; 2011; 2013).

Å skrive seg til lesing har sitt utspring i literacy-tradisjonen, som legger vekt på at skriftspråket utvikler seg parallelt med talespråket i en vekselvirkning mellom det å snakke, skrive og lese (Liberg, 2009). Literacytradisjon setter lesing og skriving inn i en større sammenheng og anerkjenner barns erfaringer med og kunnskaper om skriftspråket når de kommer til skolen. Elevene har ulike ferdigheter, noen kan alle eller flere bokstaver, mens andre knapt kan skrive navnet sitt, en situasjon som kan være utfordrende både for lærer og elev.

En beskrivelse av STL+

STL+-metodikken innebærer at *alle* elever skriver på PC fra 1. trinn. De bruker samme verktøy og arbeider på sitt nivå inne i klassen. Elevene skriver i ordinært tekstbehandlingsprogram med tilleggsprogram for *innleste fonem* (lyden av bokstaven) som høres når bokstavtasten trykkes ned, og en *talesyntese* som leser ordet som er skrevet når mellomromstasten trykkes ned (Finne 2013). Det finnes i dag ulike program med disse komponentene, og i tillegg er det utviklet flere apper til nettbrett med de samme kvalitetene.

Alle elevene benytter hodetelefoner under skrivingen, og bruker en *splitter* når to skriver i samme dokument, det vil si at begge hører nøyaktig det samme. PC-ene plasseres slik at lærer får god oversikt over elevenes arbeid og kan utnytte de læringssituasjoner som oppstår.

Elevene er aktive med PC-skriving fra skolestart. Skriveøkten starter med en samtale om et felles tema for å sikre at alle elevene har noe å skrive om, og de skriver om det som er viktig for dem, om egne erfaringer og om temaer som lærer bestemmer. De får dermed et spesielt eierforhold til teksten.

Arbeidsøktene varer ca. 40 minutter og foregår

hver dag. Progresjon i skrive- og leselæringen tar utgangspunkt i elevens utviklingsnivå med gradert støtte, og for noen kan dette være avskrift av ord de har diktert til lærer eller oppgaver lærer har lagt til rette for å bruke. Andre kan lytte ut lyder i ord selv og skriver alene eller i dialog med læringspartnere sin. Med utgangspunkt i analyseprosessen starter elevene med å si lydene selv samtidig som de skriver, de lytter og kontrollerer det ferdigskrevne ordet gjennom talesyntesen. Hvis ordet er feilskrevet, eller det ikke er det de ville skrive, hører de at det er noe rart og bearbeider ordet på nytt i en ny analyseprosess.

Alle elever får utskrift av det de har skrevet, og en skriver må derfor være lett tilgjengelig. Før utskrift har alle elever en læringssamtale med lærer. Eleven leser for lærer, og sammen arbeider de med teksten til ordene i tekstene er korrekt skrevet. Teksten blir så elevenes leselekse. I læringssamtalen med lærer arbeides det samtidig med språklig bevissthet, artikulasjonsstilling og mening.

Tekstene er viktige dokument som heftes sammen til «Min første lesebok», «Mitt kjæledyr» osv. I tillegg til selvskrevne tekster har elevene tilgang til variert litteratur i klasserommet. Den tradisjonelle ABC-boka er i mindre grad i bruk, og den formelle bokstavopplæringen med én bokstav i uka tones dermed ned. Elevene illustrerer det de har skrevet. Den formelle skriftformingen med blyant utsettes til 2. trinn og til elevene behersker ferdighetene å lese og skrive. PC-skriving åpner for deltakelse uavhengig av finmotoriske ferdigheter. Hver bokstav har sin plass på tastaturet, dette gjør det lettere å finne igjen bokstaven og forenkler skriveprosessen.

Det er ulike måter å organisere arbeidet med STL+ på. Organiseringen vil kunne påvirkes av både enkelteleven, elevgruppens sammensetning og størrelse og de erfaringer som læreren har med seg inn i arbeidet. For lærere som har arbeidet med den første lese- og skriveopplæringen tidligere, kan arbeidsformen med STL+ sees på som en ny innfallsvinkel.

Tre ulike studier om STL+

En elektronisk spørreundersøkelse og en påfølgende dybdestudie med intervju

Statped har lang erfaring med bruk av lydstøtte i spesialpedagogisk arbeid, og i 2010–2011 ble det arrangert flere kurs om bruk av STL+ i den første skrive- og leselæringen. Våren 2012 gjennomførte Tone Finne en elektronisk spørreundersøkelse rettet til disse kursdeltakerne for å kartlegge erfaringer og bruk av STL+. Det kom inn svar fra 50 av 103 mulige informanter. Indirekte berørte svarene ca. 800 elever, også noen fra 2. trinn. 9 av informantene fra Statpeds spørreundersøkelse bidro med utfyllende informasjon i en kvalitativ dybdestudie, en mastergrad gjennomført av Roås 2013. Indirekte omfatter denne studien totalt 110 elever fordelt på 6 skoler i 4 ulike kommuner.

Et stort flertall av Finnes respondenter har lang praksis i skolen, og med begynneropplæring i lesing og skriving. Videre har en stor del av informantene videreutdanning innenfor leselæring, IKT og/eller spesialpedagogikk. Hele 75 prosent av informantene svarer at de har tatt i bruk verktøyene, endret praksis og gjort erfaringer i ordinær undervisning. De beskriver at elevene får god IKT-kunnskap og at PC blir ufarliggjort. Flere av kommentarene viser at det var tidkrevende, spesielt i oppstarten, men vel verdt tidsbruken, ikke minst fordi elevene mestret og raskt ble mer selvstendige.

Informantene i Roås (2013) sin dybdestudie forteller om hvordan STL+ endret læringsmiljøet for både lærere og elever og bidro til en mer inkluderende og tilpasset opplæring. Gjennom arbeidet med STL+ så lærerne hvordan elevene fikk rom for deltakelse samtidig som de ble mer bevisst på betydningen av at alle elever jobber innenfor klassens fellesskap. Lærerne beskriver hvordan de kom tettere på elevene og i større grad kunne arbeide i den enkeltes nærmeste utviklingssone. Dette bidro til at de så elevenes ressurser og kunne gi støtte ut fra elevens utviklingsnivå fram til de behersket skrive- og leseprosessene, en naturlig tilpasset opplæring.

Gjennom arbeid med mening og tekstsaking sto samtalene mellom elevene, og mellom lærer

og elev, sentralt. Her beskriver de en helhetlig tilnærming til ord, begrep, ortografi og grammatikk. STL+ bidro til økt bruk av samarbeidslæring og mer aktive elever.

Læringsmiljøet beskrives som anerkjennende og preget av ros, oppmuntring og positiv bekreftelse. De beskriver hvordan elevene blir sett og løftet frem på ulike måter. Elevene beskrives som stolte, aktive, blide, glade og ivrige elever som får det til. Av elevene som det refereres til, var det kun tre som ikke knakk lesekode i løpet av høsthalvåret på 1. trinn, noe de derimot gjorde i løpet av vårhalvåret. Å knekke lesekode ble beskrevet som å kunne lese ved å trekke lyder sammen til ord og skrive flere lydrette ord korrekt. De beskrev en utvikling som gikk raskere enn forventet ut fra tidligere erfaringer (Roås, 2013).

Respondentene i Roås (2013) og Finne (2012) sine studier oppgir å følge elevenes leseutvikling nøye gjennom bruk av ulike kartleggingsverktøy, blant annet: alfabetprøve, Carlstens leseprøve, IL-basis og SOL. I Finne (2012) sin studie vurderes elevenes lesekompetanse ut fra nevnte kartleggingsverktøy til å være høy i forhold til forventet nivå ut fra klassetrinn. Samtidig ligger ingen av elevene under hva som var forventet på gjeldende klassetrinn, se tabell 1.

I Roås (2013) relateres elevenes ferdigheter til «gausskurven», der de beskriver en forskyvning mot høyre, der mange elever nå skårer over det som tidligere ble beskrevet som midten, noen få på midten eller under. Dette står i motsetning til hvordan de tidligere hadde noen få elever over det som ble beskrevet som midten.

I tillegg til å bli bedre lesere har elevene også blitt bedre til å skrive; de skriver flere korrekte ord og betydelig lengre tekster der de benytter et bedre språk enn forventet. Dette har bidratt til et mindre behov for spesialundervisning (Roås, 2013). I Finne (2012) vurderes elevenes skrivekompetanse på ordnivå til å være fra middels til høy sett ut fra hva de forventer. På setningsnivå ser vi samme tendens, men med noen flere elever på middels nivå. Dette forholdet forsterkes når kravet til språklige ferdigheter og krav

Tabell 1. Lærernes vurdering av elevens lesekompetanse ut fra forventet nivå ut fra klasstrinn

	Lav	Middels	God	N
Elevens lesekompetanse ut fra forventet nivå ut fra klasstrinn	0,0 %	8,2 %	91,9 %	49

Tabell 2. Lærernes vurdering av elevenes skrivekompetanse ut fra forventet nivå ut fra klasstrinn

Navn	Under mid-dels	Middels %	Over mid-dels %	N
Ordnivå	0,0 %	12,2 %	87,8 %	49
Setningsnivå	0,0 %	29,8 %	70,3 %	47
Formulering av sammenhengende tekst	6,4 %	40,4 %	53,2 %	47

Undersøkelsen og prosentberegningene av svarene er gjort elektronisk av questbackprogrammet. Med bare én desimal ser det ut til å ligge for høyning som utgjør en feilkilde, slik at summen blir mer enn 100 %. Tilsvarende ser vi i tabell 2 i forbindelse med vurdering av elevenes skriveferdighet på setningsnivå.

til sammenhengende tekst øker. Her ser vi at en liten gruppe også vurderer elevene til å ligge under forventet nivå, se tabell 2.

Dette er sammenfallende med tidligere studier av PC- skrivning som viser at elever som skriver på data, har bedre kvalitet på sine tekster. Tekstene har bedre struktur, er lengre og mer varierte, samtidig som flere ord er korrekt skrevet. Bruk av data øker elevenes mulighet til å overvåke egen skrivning. (Alexandersson, 2002; Maor m.fl., 2011).

En effektstudie

Kjølholdt (2011) ville i sin mastergradsstudie *Skriving på PC med talesyntese som støtte i lese- og skriveopplæringen i 1. klasse*, undersøke om skrivning på PC med talesyntese kunne være støttende i lese- og skriveopplæringen på 1. trinn. Gjennom fem forskningsspørsmål ønsket hun å finne svar på hva som kjennetegner utviklingen av bokstavkunnskap, bokstavskrivning, fonembevissthet, ordskrivning og non-ordlesing hos elever som skriver seg til lesing på PC med syntetisk tale.

Studien besto av en utvalgt gruppe på 21 elever som ble fulgt over 6 måneder. Disse elevene fulgte en opplæring som er beskrevet som STL+. Kontrollgruppen hadde 24 elever ved en annen skole som fulgte en ordinær lese- og skriveopplæring. Alle elevene var 1.-klassinger fra en kommune på Østlandet.

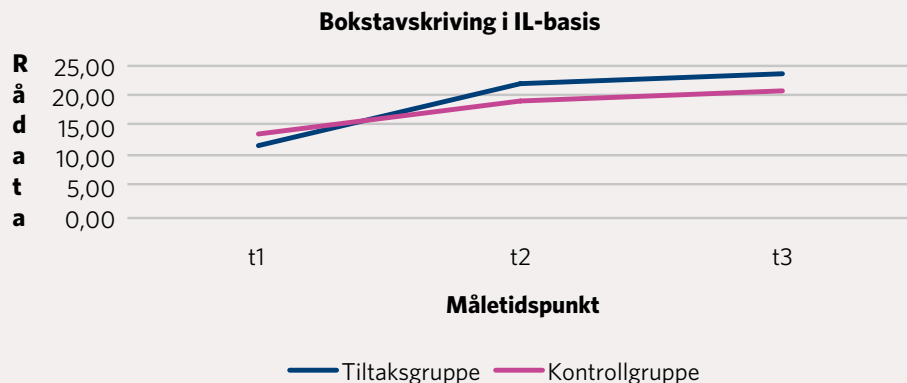
Elevene ble testet tre ganger med de samme

testene gjennom første klasse, og datamaterialet ble analysert og visualisert ved å bruke diagram. Diagrammene viser det aritmetiske gjennomsnittet for utvalget på de ulike testene. I denne studien fant en at elevene i tiltaksgruppen utviklet seg meget godt i høsthalvåret. Figur 1 viser resultater fra bokstavskrivningstesten.

Fra tiltaksgruppen i Kjølholdts studie (2011) ble en ny gruppe elever definert, gruppe 3. Det var de elevene som skåret lavest, under kritisk grense ved skolestart. Elevene ble målt med testene IL-basis (Frost & Nielsen (1996) og STAS (Klinkenberg & Skaar, 2001). Fig. 2 viser fremgangen til elevene i gruppe 3 i ordskriving sett i forhold til kontrollgruppen.

Figur 3 illustrerer gjennomsnittsskårer for gruppe 3 og kontrollgruppen i non-ordlesing med deltesten høytlesing av non-ord som måler fonologisk lesing i STAS. Elevene ble ikke prøvd ved første testpunkt, fordi man ikke kan forvente at førsteklasinger ved skolestart skal kunne lese non-ord. Andre og tredje måling foregikk i november og januar, og er kalt t2 og t3. Begge grupper skårer over standardiseringsgruppen, som er ett år eldre.

Lesing av non-ord viste relativt høye gjennomsnittsskårer. Kunne dette ha vært et resultat av at disse elevene har skrevet på PC med talesyntese? Når strategien i skrivningen har nådd et mer avansert nivå, virker det som om lesingen blir påvirket



Figur 1: Resultatene fra bokstavskrivningstesten i IL-basis, illustrert ved det aritmetiske gjennomsnittet, for tiltaksgruppen med STL+ og kontrollgruppen med tradisjonell leseopplæring

gradvis og endrer den logografiske ordbildelesingen. Dette gjør elevene i stand til å lese non-ord, ord som de ikke har lest før (Frith 1985). Wiese og Olson (1994) viste i sin studie at bruk av talesyntese er en effektiv måte å trene opp ferdigheter i fonologisk bevissthet hos begynnerleseren. Det er derfor en mulighet for at å skrive seg til lesing ved hjelp av talesyntese, er en av faktorene som gjør at elevene ved den andre målingen ser ut til å ha utviklet bedre ferdigheter i å lese non-ord enn kontrollgruppen.

Kjølholdt (2011) konkluderer med at «å skrive seg til lesing på PC og talesyntese» har vært støttende i lese og skriveopplæringen til elever på 1. trinn. Elevene i tiltaksgruppen har som nevnt hatt god fremgang i forhold til kontrollgruppen, og elever som klassifiseres som de svakeste ved skolestart, tenderer til å ha størst effekt av undervisningsopplegget.

Dette resultatet er sammenfallende med tidligere studier fra bruk av talestøtte i den spesialpedagogiske leselæringen (Maor m.fl. 2011; Escalle m.fl., 2009) som viser at elevene gjør god fremgang i lesing med hensyn til nøyaktighet og lesehastighet. Oppfølgingsstudier viser at fremgangen har langtidseffekt for de fleste.

Årsaker til bedret lesing og skriving

Ifølge Frost (2002) inkluderer en god lese- og skrivestart at man legger vekt på mange gjentakelser

av lyd-bokstav-forbindelsene, samtidig som elevene jobber innenfor sin nærmeste utviklingssone og i sitt eget tempo. STL+ har gjennom skriving på data med lyd støtte gjort dette mulig og slik bidratt til en god «grunnmur» i forståelsen av det alfabetiske prinsippet, der både den syntetiske og analytiske lesemetoden benyttes nærmest samtidig.

I denne prosessen er det viktig at bokstavene brukes aktivt og funksjonelt, det vil si at en skriver ord med bokstavene, ord som igjen blir til tekster som elevene opplever som meningsfulle og som kan benyttes som leselekser. Elevene ble hele tiden dyktigere gjennom at de snakket, skrev og leste; prosesser som gjensidig påvirker og forsterker hverandre (Frith, 1985; Liberg, 2009; Graham og Hebert, 2010).

Samtidighet

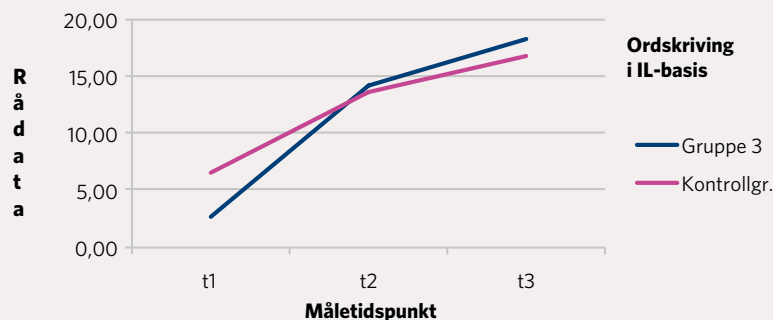
Ulike studier viser en klar sammenheng mellom korttidsminne og arbeidsminne og barns språk-, lese- og skriveutvikling (Melby-Lervåg, 2010; Levine, 2004). Korttidsminnet kan ha ulik kapasitet når det gjelder det visuelle og det auditive. Arbeidsminnet er et møtested for korttidsminnet og langtidminnet, og vellykket læring påvirkes av hvor hurtig informasjonene kommer inn, prosesseringen og samarbeidet mellom de ulike hukommelsesfunksjonene (Levine, 2004; Baddeley og Repovs, 2006).

I innlæringen av nye ferdigheter kan lavt tempo og multimodal presentasjon gjøre det lettere å utnytte lagringskapasiteten (Levine, 2004). I STL+ bestemmer barnet tempo og får auditiv støtte når fonemene og ord sies samtidig som det visuelle bildet av bokstaven og ordet kommer fram på skjermen. Det skjer en multimodal presentasjon i suksessiv og sekvensiell rekkefølge, samtidig som de ulike delene er nært knyttet til hverandre i tid og mening. Denne samtidigheten åpner for en samtidig lagring og bearbeiding av informasjon i en parallell prosess (Baddeley og Repovs, 2006). Raske tilbakemeldinger og hyppige gjentakelser må vi anta at fremmer læring. Det samme forholdet beskriver Torgersen (2012) i en studie av læringsutbyttet fra multimedia versus analog tekst og betydningen av individuelle forskjeller i korttidsminnekapasiteten. Han fant at suksessiv presentasjon av fagstoffet gjennom bruk av tale, bilder og tekst gir best læringsutbytte for alle, bedre enn bare tekst. Dette vil trolig gi størst læringsutbytte også for de med lavest korttidsminne (ibid.).

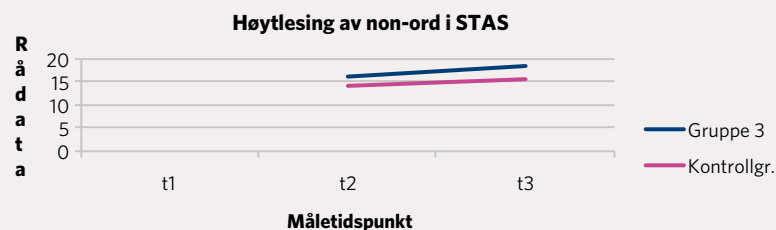
Ser en dette sammen med beskrivelser av hvordan «å skrive seg til lesing» er en selvforsterkende prosess (Liberg, 2009), er det grunn til å anta at bruk av talestøtte i denne prosessen blir en ytterligere forsterkning av en allerede god arbeidsform som fører til økt læring hos elevene.

Utfordringer i arbeidet

I møte med informantene har det vært vanskelig å få frem kritiske synspunkt knyttet til bruken av STL+ (Roås, 2013). Når informantene trekker frem utfordringer knyttet til STL+, er dette i stor grad knyttet til organisering og tekniske forhold. STL+ fordrer andre rammebetingelser enn tradisjonell undervisning, eksempelvis behovet for økt lærertetthet i skriveøktene, maks 8 -10 elever pr. lærer (Roås, 2013). I tillegg til nødvendig utstyr legges det vekt på at det tekniske må fungere (Roås, 2013, Finne 2012).



Figur 2: Resultatene av ordskrivingstesten, illustrert ved det aritmetiske gjennomsnittet for kontrollgruppen og gruppe 3. Gruppe 3 var elever fra tiltaksgruppen som skåret under kritisk grense ved skolestart.



Figur 3: Høytlesing av non-ord i STAS måler fonologisk lesing. Gruppe 3 skårer ved første måling gjennomsnittlig 2 poeng over kontrollgruppen. Begge gruppene skårer høyere enn standardiseringsgruppen, som er et år eldre. Gruppe 3 økte sitt gjennomsnitt med 2 poeng mot 1 poeng for kontrollgruppen ved siste måling, i januar.

Generelt er det få utfordringer på elevnivå. Men et par informanter trakk likevel frem enkelte forhold de jobbet litt ekstra med. Man så at enkelte barn kunne vegre seg mot å bruke hodetelefoner fordi de opplevde det som ubehagelig å få lyden direkte inn på øret (Roås, 2013).

Arbeidsformen legger stor vekt på elevens deltakelse og at elever også jobber i par, noe som naturlig vil føre til mer uro enn andre klasseromsaktiviteter (Roås, 2013). Å endre pedagogisk praksis kan være utfordrende, og de vektla betydningen av kontakt og diskusjon med kollegaer som en viktig støtte i endringsarbeidet, og at det må legges inn ressurser også til dette (Finne 2012; Roås, 2013).

Endring av pedagogisk praksis

Ser en disse tre studiene i sammenheng, mener vi det er grunnlag for å si at STL+ har endret læringsmiljøet på en måte som fremmer inkludering,

REFERANSER

- ALEXANDERSSON, M. (2002). Fingrar som tänker och tankar som blänker – om barns kommunikation vid datorn. I: R. Säljö og J. Linderöth (red), *Utmåningar och e-frestelser – it och skolans lärkultur* (ss 147–165). Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- BADDELEY, A. & REPOVS, G. (2006). The multi-component model of working memory: Explorations in experimental cognitive psychology. *Neuroscience* vol. 139, ss 5–21.
- ESCALLE, J. MORGNAN, A. BOUCHAFA, H. & GOMBERT, J.E. (2009). Computer-based Training with Ortho-phonological Units in Dyslexic Children: New Investigations dyslexia ss 218–238.
- FINNE, T. (2009). Basisferdighetene lesing og skriving–Begyinneropplæring med ny vri?, *Skolemagasinet*, 2.
- FINNE, T. (2011). «Fordeler ved å begynne med PC...» I: *Fokus på lese- og skrivevansker*, Nordens Velfærdscenter. Temahefte 2011, s. 16
- FINNE, T. (2012). *Skrive seg til lesing–STL+, en undersøkelse*. Gjennomført av Statped/Bredtvet kompetansesenter. Upublisert.
- FINNE, T. (2013). «STL+. Knekke lesekode på PC med talende tastatur og talesyntese», *Skolemagasinet* 6, s. 21
- FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. I: K. Patterson, J. Marshall og M. Coltheart (red), *Surface Dyslexia* (ss 310–330). London: Erlbaum.
- FROST, J. & NIELSEN, J.C. (1996). *IL basis-et prøvemateriell for å beskrive og vurdere barns leseforutsetninger og tidlig leseutvikling*. [S.l.], Norsk Psykologforening
- FROST, J. (2002). *Selvforsterkende strategier hos begynnerlæseren*. København: Psykologisk Forlag.
- GRAHAM, S. & HEBERT, M. (2010). *Writing to Read- Evidence for How Writing Can Improve Reading*. A Report from Carnegie Corporation of New York. <<http://www.all4ed.org/files/WritingToRead.pdf>> [Hentet 06.05.13.]
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement* (Routledge 2009).
- KJØLHOLDT, A.K. (2011). *Skriving på PC med talesyntese som støtte i lese- og skriveopplæringen i 1. klasse*. Masterstudiet i spesialpedagogikk, Høgskolen i Østfold/ Universitetet i Stavanger (upublisert).
- KLINKENBERG, J.E & SKAAR, E. (2001). *STAS: Standardisert test i avkodning og staving*. PPT for Ringerike.
- LEVINE, M. (2004). *Hjernen bag lysten til at lære. Neuropædagogik i teori og praksis*. Danmark: Psykologisk Forlag AS.
- LIBERG, C. (2009). *Sådan lærer børn at læse og skrive*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag AS.
- MAOR, D., CURRIE, J., DREWRY, R. (2011) The effectiveness of assistive technologies for children with special needs: a review of research-based studies. *European Journal of Special Needs education* Vol 26. No3. ss 283–298.
- MELBY-LERVÅG, M. (2010). Kognitive markører for dysleksi. *Skolepsykologi* nr. 6.
- ROÅS, S.E. (2013) *Alle med ... En studie av hvordan lærere vurderer at bruk av datamaskin med digital og syntetisk tale har påvirket den første skrive- og leselæringen*. Masteroppgave ved Universitetet i Nordland.
- TORGENSEN, G.-E. (2012). *Multimedielæring–læringsutbytte fra multimedia vs. analog tekst og betydningen av individuelle forskjeller i korttidsminnekapasitet*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).
- TRAGETON, A. (2003). *Å skrive seg til lesing – IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- WESTMAN & M. HULTIN, E. (2013) Literacy teaching, genres and power, *Education Inquiry*, Vol. 4, no2, pp 279–300.
- WIESE, B. & OLSON, R.K. (1992). How poor readers and spellers use interactive speech in a computerized spelling program. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 4, p. 145–163
- YRVIN, I. (2009). <<http://www.netped.no/salg/index.php?menu=pressemedlinger&om=vis&id=592>>

deltakelse og læring. Alle elever har arbeidet med samme verktøy og tema med utfordringer tilpasset sine evner og modenhetsnivå som del av ordinær opplæring innenfor rammen av klassen. Arbeidsformen har ivaretatt alle elever, også de som kan lese og skrive ved skolestart. STL+ har gitt elevene nye muligheter for mestring og læring i eget tempo.

Læringsamtaler og læring i kontekst, beskrives å gi naturlig differensiering i et fellesskap som er preget av at alle skriver, og elevene får dermed mulighet til likeverdig deltagelse (Finne 2012; Roås 2013; Kjølholdt 2011). Dette er sammenfallende med Westman og Hultin (2013) sine funn som viser at STL+ bidrar til en helhetlig språklig tilnærming og et endret læringsmiljø for både elever og lærere. Hattie (2009) hevder at det er gjennom å endre pedagogisk praksis at en i størst grad kan påvirke elevenes læringsresultat, og det er nettopp det vi har sett her.



Tone Finne er logoped/cand.paed.spec. Hun har lang erfaring som lærer på Voss og seniorrådgiver ved Bredtvet kompetansesenter/Statped. Hovedområdet ble medvirkning til utvikling og bruk av språkteknologi/talesyntese innen alternativ kommunikasjon og som støtte for lesing og skriving. Tone Finne er initiativtaker og pådriver for STL+ i Norge og fikk NPeDs helsepris i 2012. Hun er nå pensjonist med konsulentvirksomhet.



Sissel E. Roås er logoped/master i tilpasset opplæring fra Universitetet i Nordland. Hun har lang erfaring fra spesialpedagogisk arbeid med barn, unge og voksne i Vesterålen, og arbeider nå som spesialpedagog og pedagogisk veileder ved Sætre skole i Hurum kommune. Hun er også STL+-veileder i kommunen.



Ann-Kristin Kjølholdt er master i spesialpedagogikk og allmennlærer. Hun har lang erfaring som lærer, for tiden er hun ansatt ved Borge skole i Fredrikstad som spesialpedagog og spesialpedagogisk koordinator.

Støttegrupper mot skolemobbing

■ AV LISBETH GRAVDAL KVARME

Støttegrupper mot mobbing kan representere et fristed og gi hjelp og støtte til elever som har vært utsatt for mobbing. En studie viser at slike tiltak bidrar til at mobbingen stopper og at de som har vært utsatt for mobbing, blir inkludert og får en bedre skolehverdag. Elever i støttegruppen opplever at de gjør en viktig og meningsfull jobb, selv om noen opplever utfordringer knyttet til støtterollen.

Mobbing er et alvorlig problem som kan få konsekvenser for barns helse og livskvalitet. Skolen har plikt til å arbeide aktivt for elevenes rett til et godt psykososialt miljø, og mange antimobbeprogram er blitt forsøkt. En systematisk oversiktsartikkel med data fra mange antimobbeprogram viste at de mest effektive intervensjonene var de som var skolebaserte, intensive og som involverte elever, lærere og som det tverrfaglige teamet på skolenivå og individnivå (Farrington & Ttofi, 2009). Tradisjonelle skolebaserte antimobbeprogram er oftest problemfokusert. Et alternativ er å være løsningsfokusert gjennom å tilby støttegrupper til barn som har vært utsatt for mobbing. Den løsningsfokusede tilnærmingen retter oppmerksomheten mot ønsket atferd, som det å ha det godt på skolen og ha venner. En metode for å styrke elevene på individnivå er støttegrupper mot mobbing (Young 2009).

Støttegrupper basert på Løft

Løsningsfokusede (Løft) samtaler er et samtaleverktøy hvor man legger vekt på løsninger og muligheter (DeJong & Berg 2002). Den engelske læreren Sue Young har utviklet en egen metode basert på Løft (Young & Holdorf 2003,

Young 2009). Støttegrupper mot mobbing retter oppmerksomheten mot det som kan styrke og beskytte den som har vært utsatt for mobbing, man fokuserer på den ønskede framtiden. Støttegrupper kan representere et fristed der den mobbede eleven kan få luftet sine følelser og få hjelp og støtte (Young 2009). Elever som er mobbet og som ønsker å ha en støttegruppe, kan få tilbud om en individuell samtale der de blir forklart hva støttegrupper innebærer, og at de selv velger ut elever (ca. 5–7 personer) som de ønsker å ha med i en støttegruppe. De foreslåtte elevene blir så kontaktet og spurt individuelt om de kan tenke seg å delta i en slik støttegruppe for sammen med helsesøster eller lærer å hjelpe en elev til å få det bedre på skolen. Dette for å presisere at det er de voksnes ansvar å forebygge mobbing i skolen. Selve mobbingen er ikke det man snakker om, men tiltak for at den utsatte eleven skal ha en bedre skolehverdag. Det viktige er å vekke empati for hvordan andre kan oppleve skolehverdagen ved å spørre om de husker en dag da de selv ikke hadde det så greit på skolen, hva som skjedde da og hvilken hjelp de ønsket. Dersom de foreslåtte elevene sier ja til å være med i støttegruppen, så samles de ukentlig hos helsesøster



Foto: © Christian Schwier

eller lærer der de kommer med forslag til hva de kan bidra med for at den utsatte eleven skal få det bedre. Forslagene skrives ned og kommenteres positivt. Aktuelle forslag kan være å leke sammen i friminuttet eller å gå sammen til skolen. Det er viktig at elevene selv kommer med forslag til hva de kan bidra med. I samtalen er det viktig å skape et åpent og støttende miljø med dialog og aktiv lytting, gi realistisk ros og oppmuntring og legge merke til det som fungerer bra og oppsummere med tilbakemeldinger på det elevene har sagt.

Deretter arrangeres jevnlig møter med den eleven som har vært utsatt for mobbing og støttegruppen for å høre hvordan det utvikler seg. Disse møtene (både individuelle og med støttegruppen) gjentas ukentlig helt til mobbingen er opphørt. Det er viktig å presisere at det kan være utfordrende å være med i støttegruppen og at de kan ta kontakt med lærer eller helsesøster dersom

de opplever problemer med å være støtte.

Det er få kvalitative studier på skolebarns opplevelser av mobbing og hva som kan være til hjelp (Kvarme et al 2010, Thornberg 2010). En tidligere kvalitativ studie viste at skolebarna følte seg ekskludert og ønsket mer hjelp til å bli inkludert og å få venner i skolen (Kvarme et al 2010). Det er behov for mer forskning på skolebarns erfaring med støttegrupper mot mobbing.

Studien

Målet med denne studien var å utforske hvordan elever som har vært mobbet, erfarer støttegrupper mot mobbing og hvordan de som deltar i støttegruppene, erfarer å delta i slike grupper.

Dette var en kvalitativ studie basert på Kvaless (2007) retningslinjer for kvalitativ forskning. Utvalget var skolebarn i alderen 12–13 år, 18 jenter og én gutt. Deltagerne meldte seg selv etter

informasjon i klassen ved to skoler på Østlandet fra 2011 til 2012. Tre av jentene hadde vært utsatt for mobbing og ønsket å ha en støttegruppe, de andre var elever som de mobbede elevene valgte ut som støttegruppe. Etter at mobbingen opphørte, ble det foretatt individuelle intervjuer av den som har vært utsatt for mobbing og gruppeintervjuer av støttegruppene. De individuelle intervjuene ble gjennomført rett etter at støttegruppetiltaket var over og tre måneder senere. Intervjuet av støttegruppen besto av fokusgruppeintervjuer som ble foretatt en gang rett etter at støttegruppetiltaket var avsluttet. En intervjuguide ble benyttet, og samtalene ble tatt opp på lydbånd, transkribert og kodet.

Etiske overveielser

Etikk er sentralt i alt forskningsarbeid. Skriftlig og informert samtykke fra deltagerne og deres foresatte og godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) ble innhentet før studien ble gjennomført.

Erfaringer fra elevene som ble mobbet

Resultatene fra de individuelle intervjuene presenteres først, deretter resultatene fra fokusgruppeintervjuene med støttegruppene. Mobbingen stoppet etter at den mobbede eleven hadde fått hjelp fra støttegruppen, og dette varte fortsatt da vi igjen tok kontakt med gruppene tre måneder etter at gruppene var avsluttet. Tre hovedtema var identifisert i analysen i de individuelle intervjuene: Fra frykt til trygghet, fra isolasjon til vennskap og fra å være usynlig til å bli synlig (Kvarme et al 2013).

Fra frykt til trygghet

Funnene fra denne studien viste at situasjonen endret seg til det positive for dem som hadde vært utsatt for mobbing, for eksempel fra at de tidligere hadde vært redde til at de nå følte seg trygge. En jente forklarte hvordan livet tidligere var fylt av frykt, og hvordan hun måtte være hjemme hele tiden dersom det ikke var voksne som kunne passe på henne når hun gikk ut. Etter at hun fikk hjelp, opplevde hun en stor forbedring:

Det er mye bedre nå. Det er forskjellig fra før, nå har alt det vonde blitt borte. Jeg føler en stor lettelse fordi helsesøster på skolen, læreren min og til og med politiet har hjulpet meg.

Dette viser hvor viktig det er med tverrfaglig samarbeid for å bekjempe mobbing. I dette tilfellet hadde mobbingen blitt så alvorlig at politiet måtte koples inn for å få slutt på det.

Fra isolasjon til vennskap

Respondentene fortalte at situasjonen deres hadde endret seg fra å være ekskludert og isolert til å bli inkludert og å få venner. De snakket om at de tidligere hadde vært ensomme og avvist av klassekameratene før de fikk hjelp av støttegruppen. En jente sa:

Når jeg er alene, så kommer de til meg. De ser om jeg trenger noe og hjelper meg, selv om jeg ikke spør dem. På en måte så vet dem når jeg trenger hjelp, og så hjelper de meg med en gang. En av dem er særlig hjelpsom. Så jeg pleier å være sammen med henne når de andre ikke vil være sammen med meg.

Å være inkludert og ha venner påvirket skolearbeidet deres. En jente fortalte at hun nå klarte å konsentrere seg slik at skolearbeidet hennes gikk bedre. Et annet eksempel på det å gå fra isolasjon til vennskap, var at de nå hadde noen å være sammen med i friminuttet, noe de ikke hadde hatt tidligere.

Fra å være usynlig til å bli synlig

Et annet tema som de nevnte, var at de følte at de ble mer synlige etter at de fikk hjelp fra støttegruppen. Tidligere hadde de følt seg usynlige og var redd for å si meningene sine. Et eksempel på dette er:

Nå tør jeg å stå opp for meg selv fordi jeg får støtte, og da klarer jeg å si til dem: «Ikke gjør det, jeg liker det ikke»!

Et annet eksempel var en jente som fortalte at når hun var sammen med venner, så følte hun at hun ble mer synlig og betydningsfull, og da var det lettere å si det hun mente.

Erfaringer fra elevene i støttegruppene

Støttegruppen mente det var veldig meningsfullt å hjelpe de som hadde vært mobbet, selv om det førte til konflikter og problemer med noen i klassen. De følte seg utvalgt og at de gjorde en viktig jobb, noe som bidro til å styrke deres selv-tillit.

Positive erfaringer med å delta i støttegruppen

Hovedtemaene som støttegruppen diskuterte, var de positive følelsene de fikk gjennom sin nye rolle. De snakket om at de bidro til vennskap, tillit, sosial inkludering og at den som hadde vært mobbet, hadde fått noen de kunne stole på.

En fra støttegruppen sa:

Jeg tenker at vi har gjort en god jobb for henne.

Vi er sammen med henne og hjelper henne dersom noen er ekle eller slemme mot henne.

Da vet hun at vi vil støtte henne.

De som deltok i støttegruppen, fortalte at de så nye sider ved mobbeofferet, slik en gutt sa:

Etter at jeg har blitt med i denne støttegruppa så har jeg blitt bedre kjent med henne og blitt vennnen hennes. Da oppdaget jeg at hun er en hyggelig person.

Et eksempel på hva de gjorde for å inkludere henne:

Jeg spurte henne om å bli med meg i en spill-gruppe på internett, fordi jeg hørte hun sa at hun hadde ingen å snakke med på nettet og at hun pleide å bli nettmobbet og kalt stygge ting på nettet, men nå følte hun seg ikke ensom mere.

Omsorg og trygghet

Noen andre tema som støttegruppen diskuterte, var omsorg, trygghet, engasjement og håp. En jente fortalte at hun var ekskludert av de andre i klassen, særlig jentene. Hun sa at de skulle slutte å mobbe henne. Dette illustrerer motet til de som deltok i støttegruppen. Hun forklarte den positive forandringen med at hun nå hadde venner og følte seg tryggere enn før. Noe som bidro til at hun turte å snakke mer. Et annet funn var at støttegruppen

ble mer etisk bevisst gjennom denne prosessen, de fokuserte mer på empati og reflekterte over hva som var rett og galt i situasjonene. En av dem sa:

Jeg føler at jeg gjør en veldig viktig jobb når jeg støtter noen. Jeg føler jeg hjelper dem slik at hverdagen deres blir lettere.

En fra støttegruppen sa at hun de nå støttet, hadde vært mobbet gjennom hele barneskoletiden og at hun hadde fortalt de andre i klassen at hun hadde vurdert selvmord.

Positive forandringer i klassen

Et annet interessant funn var at støttegruppen rapporterte positive forbedringer i klassemiljøet. De fortalte at alle i klassen var blitt bedre venner og ga færre negative kommentarer til hverandre. En fra gruppen beskrev forbedringer i læringsmiljøet:

Folk er mer vennlige i klassen nå. Før var det mer krangling og slåssing i klassen. Det er ikke så mye bråk i klassen nå, så det er lettere å lære nå.

Disse positive endringene i klassen kan forklares ut fra de positive rollemodellene som støttegruppen representerte for sine klassekamerater.

Utfordringer med å delta i støttegruppen

Støttegruppen fortalte også om problemer knyttet til det å være en støtte. De snakket om at de følte seg usikre i sin rolle, én uttrykte det slik:

Jeg var redd for å miste venner fordi jeg støttet den mobbede. De andre ble sinte på oss og slo oss når vi støttet henne.

En annen elev uttrykte seg slik:

For å være ærlig så pleide jeg ikke å støtte henne før, fordi jeg var redd for å bli involvert i hennes problemer. Men siden jeg har funnet ut hva denne støttegruppen har betydd for henne, og for meg så har ting endret seg.

Støttegruppen snakket om konflikter, mobbing, frykt for å bli upopulær og ekskludering fra de andre i klassen.

En bedre skolehverdag

Hovedfunnene var at mobbingen opphørte etter at de som hadde vært utsatt for mobbing, fikk støttegruppen, og dette vedvarte i tre måneder etter at støttegruppetiltaket var avsluttet. Skolehverdagen endret seg til det positive, de følte seg tryggere, gladere, inkludert, mer synlige og de fikk venner. Støttegruppen følte at de gjorde en viktig og meningsfull jobb, selv om noen av dem nevnte utfordringer og usikkerhet knyttet til støtterollen.

De som hadde vært mobbet, sa at de hadde savnet en venn på skolen og var glad for at dette nå hadde ordnet seg. Våre erfaringer er i samsvar med det man har sett tidligere; tilsvarende støttegrupper har bidratt til å stoppe mobbingen i 47 av 50 tilfeller i skolen (Young 2009). Tidligere studier har dessuten vist at vennskap kan beskytte mot mobbing (Kendrick, Jutengren, & Stattin, 2012). Forskning viser også at Løft-metoden har hatt god effekt overfor skolebarn med ulike atferdsproblemer (Gingerich & Peterson 2013).

Et interessant funn i vår studie var at støttegruppen opplevde det hovedsakelig positivt å være en støtte. De følte seg utvalgt og opplevde glede ved å hjelpe en annen elev. De nevnte også positive tilbakemeldinger fra lærere og foreldre og sa at miljøet i klassen var blitt bedre. Noe av endringen var at det ble «populært» å være snille med hverandre.

Samtidig ble det også rapportert om konflikter og problemer mellom gruppen og de andre i klassen. Derfor var det viktig at lærerne og helsesøster måtte følge dette tett opp med jevnlig samtaler med de involverte elever og foreldre. For å bekjempe mobbing er det viktig å sette inn tiltak både mot skolen, klassen og i tillegg individstyrkende tiltak som støttegrupper som kan bidra til at mobbeofferet kommer ut av offerrollen. Mobbing må bekjempes på ulike nivåer samtidig som man samarbeider på tvers av fag for å løse problemene (jf. oversiktsartikkel Farrington og Ttofi 2009).

NOTER

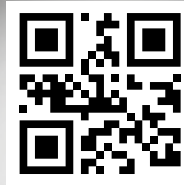
1 Opplæringsloven § 9a-3,1

REFERANSER

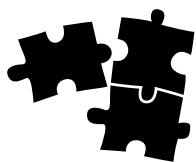
- DEJONG P, BERG I.K. (2002). *Interviewing for Solutions*. 2nd ed. Wadsworth Group, Milwaukee, WI.
- FARRINGTON D, TTOFI M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*; 6.
- FLASPOHLER, P.D., ELFSTROM, J.L., VANDERZEE, K.L., SINK, H.E., & BIRCHMEIER, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636–649.
- GINGERICH W., PETERSON, L.: (2013). Effectiveness of Solution-Focused Brief Therapy: A Systematic Qualitative Review of Controlled Outcome Studies *Research on Social Work Practice* 23: 266
- KENDRICK, K., JUTENGREN, G., & STATTIN, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1069–1080.
- KVALE S. (2007). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- KVARME, L.G., HELSETH, S., SÆTEREN, B., & NATVIG, G.K. (2010). School children's experience of being bullied – And how they envisage their dream day. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 24(4), 791–798.
- KVARME, L. G., AABØ L. S., SÆTEREN B. (2013). "I feel I mean something for someone": solution-focused brief therapy support groups for bullied schoolchildren. *Educational Psychocology in Practice*. 29, 4; 416–431.
- NATVIG G.K., ALBREKTSSEN G., QVARNSTROM U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of Health Psychology*. 6: 365–377.
- SALMIVALLI, C., & ISAACS, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161–1171.
- THORNBERG, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47(4), 311–327.
- YOUNG S., HOLDORF G. (2003). Using solution focused brief therapy in individual referrals for bullying. *Educational Psychology in Practice*, 19 (4): 271–82.
- YOUNG, S. (2009). *Solution-Focused Schools: Anti-Bullying and Beyond*. BT Press, London.
- VATN A.S., BJERTNESS E., LIEN L. (2007). Mobbing og helseplager hos barn og ungdom (Bullying and health complaints in children and adolescents). *Tidsskrift for Den norske legeforening* 127: 1941–4.
- WELSTAD T. (2011) Forskning på tvers: Om mobbing, juss og følelser. *Bedre Skole Tidsskrift for lærere og skoleledere* nr. 3: 63–66.



Lisbeth Gravdal Kvarme er føstemanuensis ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for helsefag, Institutt for sykepleie. Hun har arbeidet som sykepleier, helsesøster i skolehelsetjenesten og høgskolelærer i flere år. Hovedfokuset på hovedfagsoppgaven fra Universitetet i Oslo og doktoravhandlingen fra Universitetet i Bergen var skolemobbing. I tillegg har hun skrevet flere artikler om mobbing i ulike internasjonale forskningstidsskrift og bidratt som forfatter i fagbøker om helsesøstertjenesten.



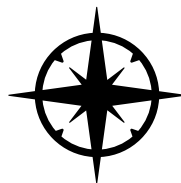
ER DU LÆRER OG SØKER JOBB?



Barnehage



Grunnskole



Videregående



Universitet/
Høyskole

Lærerjobb.no

Stillingsportalen for utdanningssektoren



Selektiv inkludering i naturfagsbøker:

Heterosex og homoidentitet

■ AV ÅSE RØTHING

Skolens undervisning om seksuell orientering springer ut av gode intensjoner om å bidra til toleranse og synliggjøring, men den kan likevel også være andregjørende og marginaliserende. En gjennomgang av naturfagsbøker for ungdomstrinnet viser at lærebøkene er preget av en svært selektiv inkludering og ikke gir informasjon om sex og prevensjon i likekjønnede relasjoner.

Homoseksualitet ble første gang omtalt i en norsk læreplan i 1974. Her ble det foreskrevet at homoseksualitet skulle omtales i norsk undervisning som eksempel på «seksuelle ytringer utenom det vanlige», sammen med «ekshibisjonisme». Dette var en stigmatiserende omtale som gjenspeilte samtidens holdninger. Samtidig innebar det en synliggjøring og en begynnende aksept som kan ses i lys av at sex mellom menn ble avkriminalisert to år tidligere (Røthing, 2004). Betegnende nok sa ikke loven noe om kvinner som hadde sex med kvinner, det ble kanskje ikke oppfattet som en sannsynlig problemstilling da loven ble innført?

Siden 1970-tallet har både lovverk, holdninger og læreplaner endret seg en hel del. Etter at partnerskapsloven ble innført i 1993,

fulgte læreplanen fra 1997 opp med en prinsipiell likestilling av heterofile og homofile relasjoner. På tilsvarende måte har det blitt mer fokus på likebehandling, både generelt i samfunnet og i skolens tilnærminger, etter at den kjønnsnøytrale ekteskapsloven ble innført fra 1. januar 2009.

Det er imidlertid ingen direkte sammenhenger mellom læreplaner, lærebøker og undervisning i skolen. Både lærebokforfattere og undervisere gjør egne fortolkninger og prioriteringer, og læreplanens prinsipielle krav – slik jeg tolker den – om likebehandling av heteroseksuelle og homoseksuelle relasjoner, har foreløpig ikke fått tilstrekkelig gjennomslag i lærebøker og undervisning. Enkelt sagt preges skolens undervisning om seksuell orientering av både

«homotoleranse» og samtidig «andregjøring» og marginalisering av ikke-heteroseksuelle. I fortsettelsen skal jeg si noe kort om hvordan dette kommer til uttrykk¹. Deretter vil jeg mer konkret drøfte hvordan «seksuell orientering» blir tematisert i naturfagsbøker for ungdomstrinnet. Framstillingene i disse bøkene er preget av det jeg vil kalle *selektiv inkludering*.

Synliggjøring og andregjøring

Mange lærere er opptatt av *inkludering* og *synliggjøring* av minoritetsgrupper. I tråd med dette blir «homofili» hyppig inkludert som et tema i klasseromsundervisning og arbeidsoppgaver når forelskelse, identitet, ungdomstid og seksualitet står på dagsordenen. Tilnærmingen og omtalen både i lærebøker og klasseromsundervisning preges imidlertid av en gjennomgående «andregjøring» av «de homofile», i den forstand at lesbiske og homofile framstilles som «de andre». På den måten framstår heteroseksualitet som «det første», det normative og selvsagte i klasserommet og elevenes liv (Røthing, 2007; Røthing og Svendsen, 2009).

Den mest framtrepende målsettingen for undervisningen om seksuell orientering ser ut til å være å skape «homotoleranse» blant elevene. Det underliggende premisset er at klasserommets «vi» orienterer seg heteroseksuelt og skal få informasjon om «de lesbiske og homofile» for å oppnå forståelse for deres situasjon. Fortellinger om problemer som homofile og lesbiske møter eller antas å møte, ser ut til å ha en viktig funksjon i dette arbeidet: Fortellingene formidler hvilke problemer «de andre» står overfor og kan på den måten bidra til at «vi-et» utvikler «homosympati». Samtidig kan problemfortellingene fungere som en oppfordring til «vi-et» om ikke selv å bidra til å lage problemer for «de andre». Men det ligger en dobbelthet i problemfortellingene som er en utfordring i undervisningen: Hvis det blir for mye fokus på problemer, kan det skremme eventuelle elever som orienterer seg homoseksuelt, noe lærere vanligvis ikke ønsker, men hvis det blir for lite fokus på problemer, kan det bli vanskeligere å vekke «vi-ets» «homosympati». Homosympati

framstår langt på vei som en forutsetning for å nå hovedmålsettingen om å skape «homotoleranse» (Røthing, 2013).

Undervisning for og om minoritetsgrupper kan ha en viktig funksjon i prosesser for å identifisere og tilrettelegge for minoriteters særskilte behov. Samtidig er det åpenbare problemer knyttet til denne typen tilnærminger med hensyn til hvem som defineres som «de andre» og ikke minst hvem som tilkjennes eller tiltar seg rett til å definere noen som «de andre». I undervisning om «homofili» framstår klasserommet kontinuerlig som et heteroseksuelt kollektiv mens «de homofile» plasseres utenfor klasserommet og elevenes erfaringsverden. Samtidig tilbys antatt heteroseksuelle elever en anledning til å mene noe om «de homofile» som «de andre». Dette åpner for at elevene også kan være mer eller mindre «imot» «de homofile», selv om målet er at «homotoleranse» skal være sluttresultatet².

Skolens tilnærming preges av en «toleransepedagogikk» som retter fokus mot flertallets holdninger til mindretallet, framfor også å drøfte relasjonene mellom majoritet og minoritet og å problematisere flertallets normative og privilegerte posisjoner. Dersom lærebøker og undervisning skal kjennetegnes ved likebehandling, kreves økt bevissthet om blant annet hvordan heteroseksualitet stadig tas for gitt uten at det sies eksplisitt. En naturliggjøring av heteroseksualitet innebærer gjerne at framstillinger av heteroseksualitet oppfattes som «nøytrale» og ikke nettopp som framstillinger av *heteroseksualitet*. Som jeg skal vise i fortsettelsen kan dette bidra til at læreboktekster blir ekskluderende heller enn åpne og inkluderende.

Selektiv inkludering i naturfagsbøker

Skolens lærebøker kan være en god indikasjon på hva som oppfattes som normalt, riktig og naturlig til enhver tid. De gjenspeiler gjerne etablerte forståelser av hvordan det norske samfunnet er og hva som regnes som viktig, og de formidler visjoner om hvordan det bør være. I den gjeldende læreplanen (revidert i 2013) står det i ett av kompetansemålene for naturfag at elever, når de går ut

av 10. trinn, skal kunne drøfte problemstillinger knyttet til blant annet seksuell orientering, prevensjon og seksuelt overførbare sykdommer. Med utgangspunkt i dette kompetansemålet har jeg stilt følgende spørsmål til læreverkene for naturfag for ungdomstrinnet: Knytter læreverkene «seksuell orientering» sammen med prevensjon og seksuelt overførbare infeksjoner, slik kompetansemålet inviterer til, og i så fall på hvilke måter? Mitt fokus er altså om og eventuelt hvordan «seksuell orientering» blir relatert til de naturfaglige emnene i naturfagsbøkene.

La meg like godt, først som sist, røpe svaret på spørsmålet mitt: Nei, det er ingen av læreverkene som setter «seksuell orientering» i sammenheng med prevensjon eller seksuelt overførbare infeksjoner. Alle læreverkene tematiserer imidlertid «seksuell orientering». Men hva er det som står om seksuell orientering i naturfagsbøkene, når det ikke knyttes til naturfaglige emner?

For det første presenterer alle læreverkene en definisjon av «heterofili», «homofili» og «bifili» knyttet til kjønn på den man blir forelsket i eller seksuelt tiltrukket av. Det legges mest vekt på identitet og forelskelse og mindre vekt på seksuell tiltrekning. Definisjonene leder på den måte oppmerksomheten mot følelser og mindre mot seksualitet eller sex, som det ellers er mye fokus på i naturfag. For det andre omtaler læreverkene juridisk seksualitetsregulering med fokus på forholdene for homofile. Videre knyttes «homofili» til kulturelle normer og historiske endringer. I tillegg til disse tre tilnærmingene har læreverkene formuleringer som spiller på leserens følelser, både tekster som uttrykker oppmuntring og støtte til eventuelle homofile lesere, og tekster som spiller på antatt heterofile leseres sympati med «de homofile». I læreboka *Trigger 8* er det for eksempel et eget lite avsnitt med overskriften «Det er ikke lett å være homofil ungdom!», og i kapitelsammendraget slås det fast at «Homofile er helt vanlige mennesker som forelsker seg i mennesker med samme kjønn» (Finstad, Kolderup og Jørgensen, 2006:372-373). Tekstene om «seksuell orientering» i naturfagsverkene tar opp, som jeg har vist her, temaer som først og fremst hører

hjemme i samfunnskunnskap og i noen grad RLE. Dette fører til at naturfaglige temaer knyttet til kropp, seksuell tenning, sex og prevensjon eksklusivt blir knyttet til heteroseksualitet og heterosex.

Meningen med sex og heteroseksuelle kropp

Når naturfagsbøkene vender fokus mot kropp og seksuelle praksiser, introduseres reproduktiv heterosex som ramme for framstillingen (jf. Røthing og Svendsen 2009:105-120). I boka *Trigger 8* får leseren for eksempel forklart puberteten slik:

I denne perioden blir kroppen din gjort klar til å kunne lage barn, og lysten til å være intim med en kjæreste kan dukke opp for første gang. Det kaller vi kjønnsdrift (Finstad mfl., 2006:347).

I fortsettelsen er avsnittet «Sex er mer enn å lage barn» et illustrerende eksempel på hvordan reproduktiv heterosex fungerer som rammefortelling:

Naturen har utstyrt menneskene med sexlyst for at vi skal kunne skaffe oss etterkommere. Sexlyst kan føre til samleie. Noen par har nok samleie for å prøve å lage barn, men de fleste samleiene skjer fordi det er godt og fordi det knytter sammen to mennesker som er glade i hverandre. Hvis man bruker prevensjon, kan man ha samleie uten å risikere at jenta blir gravid (Finstad mfl., 2006:349).

Overskriften «Sex er mer enn å lage barn» åpner for et bredt fokus, men teksten innfrir ikke forventningene. «Sex» framstilles entydig som heteroseksuelt samleie, mangfoldet består kun i om sexen foregår med eller uten prevensjon.

I læreboka *Eureka! 9* avsluttes kapitlet «Kjærlighet og sex» med et kort avsnitt med overskriften «Samleie skal føre slekten videre»:

Mennesker kan ha samleie fordi det føles godt, men ser en stort på det, er poenget med samleie forplantning, altså det å føre menneskeslekten videre. Ønsker man å ha samleie uten å få barn, må man bruke prevensjon – beskyttelse. Dette kan du lese om i kapittel 9 (Hannisdal, Haugan og Munkvik, 2007:141).

Tekstene kan gi inntrykk av at «samleie» er en nødvendig del av det å ha «sex». Samtidig forteller teksten at poenget med sex, «når en ser stort på det», er å føre slekten videre. Dette formidler både et svært smalt og et svært heteronormativt bilde av sex til elevene.

Ettersom forplantning i stor grad brukes som rammefortelling når læreverkene tematiserer sex, framstår kroppene som beskrives i praksis som heteroseksuelle kropp. Om kvinnekroppen står det for eksempel følgende i en lærebok:

Ved seksuell opphisselse vil små, slimproduserende celler i veggen i skjeden begynne å produsere mye slim. Dette slimet har en viktig funksjon. Det skal smøre veggene i skjeden slik at de blir glatte. I tillegg vil skjedeveggen bli mer tøyelig. En stiv penis vil da lettere kunne trenge inn. (Hannisdal, Haugan og Munkvik, 2007:135).

I en annen lærebok beskrives mannekroppen slik:

Penis består av et svampaktig vev som er bygd opp rundt urinrøret. Når en mann er seksuelt opphisset, pumpes det blod inn i dette vevet. Det svulmer opp og blir hardt, og penis reiser seg. Denne reisningen (ereksjonen) skjer for at penis skal kunne trenge inn i skjeden og få tømt ut sædcellene så nær egget som mulig (Finstad mfl., 2006:357).

Denne typen beskrivelser, som er gjennomført i alle læreverkene, leder elevenes assosiasjoner og fantasier i en spesifikk retning og gir dem ikke anledning til å se for seg noe annet enn heterosex. På tilsvarende måte framstår kondom entydig som et prevensjonsmiddel for menn som har sex med kvinner, som i dette eksemplet:

Du kan sammenligne kondomet med en tynn gummistrømpe. Det rulles på en stiv penis, før penis blir ført inn i skjeden. Kondomet fanger opp sæden, slik at sædcellene ikke kommer inn i skjeden. Det må være på under hele samleiet. Det er viktig å gripe fast i kondomet, slik at det ikke glir av når penis trekkes ut av skjeden (Fiskum og Steineger, 2007:158-159).

Slike tekster overlater lite til fantasien, det er opplagt hvor penis skal inn. I tråd med dette nevner heller ikke lærebøkene at kondom også kan brukes av menn som har sex med menn. Dermed blir heller ikke seksuelt overførbare infeksjoner knyttet til annet enn heterosex. HIV/AIDS presenteres, litt enkelt sagt, som et heteroproblem i Norge og som en humanitær katastrofe i Afrika, og menn som har sex med menn nevnes ikke som gruppe med særskilt smitterisiko. Likekjønnet sex er kort og godt fraværende i alle læreverkene.

Vi trenger et bredere perspektiv på sex og kjønn

Naturfagsbøkene er opplagt ekskluderende. Hvordan kan vi forstå forfatterens vinklinger og prioriteringer? Framstillingene av HIV/AIDS kan tolkes som et ønske om ikke å stigmatisere gruppen menn som har sex med menn. Det er et prisverdig ønske, men bidrar samtidig til at bøkene gir elevene mangelfull informasjon om smitte og smittevern. Men det totale fraværet av homoseksualitet kan også ses i sammenheng med at homobevegelsen i stor grad har hatt fokus på identitet og kjærlighet heller enn sex.

Bøkens vinklinger kan også ses som uttrykk for ureflekterte holdninger eller mangel på fantasi blant forfattere og forlagsredaktører. Kanskje har de utelukkende sett for seg heteroseksuelt orienterte lesere? Kanskje har de rett og slett ikke kommet på at jenter faktisk kan bli seksuelt opphisset og tilfredsstilt av jenter, eller at gutter trenger informasjon om prevensjon også hvis de har sex med en gutt?

Men læreverkens prioriteringer kan også tolkes som uttrykk for hva som anses som «passende» for elever på ungdomsskolen. Kan det være sånn at «voksensamfunnet» – her representert ved lærebokforfattere og forlagsredaktører – når alt kommer til alt synes det får være tilstrekkelig med litt informasjon om homoidentitet og homoforelskelse? Kan det være slik at heterosex oppfattes som naturlig og «nøytralt», på et vis, mens homoseksualitet fortsatt oppfattes som litt vulgært og noe som elevene i det lengste skal skjermes mot? Ettersom bøkene eksplisitt beskriver

heterosex, er det åpenbart ikke meningen at elevene skal være uvitende om sex generelt.

Det kan være ulike meninger om hvor mye begjær og seksuell praksis det skal snakkes om i skolens undervisning. Kanskje kan skolen være en god arena for å formidle andre og mer nyanserte bilder av sex enn det som er lett tilgjengelig på nett, eller kanskje er det mest flaut for ungdommer å skulle snakke om lyst og kåthet sammen med 25 andre. Mitt poeng her er at lærebøker må være inkluderende og omtale ulike seksuelle orienteringer likeverdig. Når lærebøkene velger å beskrive seksuell opphisselse, forventer jeg at framstillingene synliggjør mer enn kun heteroseksuelle konstellasjoner. Og når bøkene omtaler prevensjon og seksuelt overførbare infeksjoner, skulle det være en selvfølge at leseren får saklig og nyttig informasjon uavhengig av hvem hun eller han tiltrekkes av og har eller ønsker å ha sex med. Ettersom «homovennlighet» de siste årene har blitt norsk eksportvare og kjennetegn på «norskhet», bør man kunne forvente at norske lærebøker lever opp til dette imaget og er inkluderende, ikke ekskluderende.

Jeg har tidligere skrevet om at skolens undervisning om seksuell orientering preges av gode intensjoner, men problematiske konsekvenser på grunn av manglende kompetanse blant undervisere (Røthing, 2007. Se også Røthing og Svendsen, 2009). Dette handler blant annet om at undervisere ofte ikke ser hvordan de kontinuerlig tar heteroseksualitet for gitt som utgangspunkt og norm, og følgelig snakker i «vi-språk» på ekskluderende og andregjørende måter. En annen utfordring knyttet til manglende kompetanse er at lærebøker og undervisning i liten eller ingen grad synliggjør identiteter, orienteringer og praksiser som ikke uten videre lar seg kategorisere som enten «hetero» eller «homo». Det er følgelig behov for bredere perspektiver på seksualitet og kjønn slik at barn og unge får et større mangfold av bilder og framtidsdrømmer å speile egne identitetsprosjekter i.

NOTER

- 1 Denne teksten bygger i stor grad på kapitlet «Selektiv inkludering og fravær av sex», som jeg har skrevet i boka *Holdninger, levekår og livsløp – forskning om lesbiske, homofile og bifile* (Grønningsæter, Kristiansen og Lescher-Nuland (red.), 2013).
- 2 Se Kumashiro, 2002 og Røthing og Svendsen, 2009 for mer om problematiske sider ved undervisning «for de andre» og «om de andre».

LITTERATUR

- FINSTAD, H.S., KOLDERUP J. OG JØRGENSEN, E.C. (2006). *Trigger. Elevbok naturfag 8. trinn*. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- FISKUM, K. OG STEINEGER, E. (2007). *Natur og Univers 2 Elevbok*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS.
- GRØNNINGSÆTER, A., KRISTIANSEN, H.W. OG LESCHER-NULAND, B. (RED.) (2013). *Holdninger, levekår og livsløp. Forskning om lesbiske, homofile og bifile*. Oslo: Universitetsforlaget
- HANNISDAL, M., HAUGAN, J. OG MUNKVIK, M. (2007). *Eureka! Naturfag for ungdomstrinnet. Grunnbok 9*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- KUMASHIRO, K.K. (2002). *Troubling education: queer activism and antioppressive education*. New York: Routledge Falmer.
- KUNNSKAPSLØFTET. MÅL OG INNHOLD I GRUNNSKOLEN (2013). PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- RØTHING, Å. (2004). Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner. Historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5:356–368.
- RØTHING, Å. (2007)a. Gode intensjoner, problematiske konsekvenser. Undervisning om homofili på ungdomsskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 6:485–497.
- RØTHING, Å. (2013). Selektiv inkludering og fravær av sex. Homoseksualitet i norske naturfagsbøker. I: Arne Grønningsæter og Bjørn Lescher-Nuland (red.) *Holdninger, levekår og livsløp. Forskning om lesbiske, homofile og bifile*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RØTHING, ÅSE OG BANG SVENDSEN, S.H. (2009). *Seksualitet i skolen. Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.



Åse Røthing har doktorgrad fra Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo, innen religionssosiologi og kjønnsforskning, men har siden 2003 forsket på temaer knyttet til seksualitet, kjønn, kultur, «norskhet» og inkluderings- og ekskluderingsprosesser i skolen. Hun har blant annet skrevet boka «Seksualitet i skolen. Perspektiver på undervisning» (sammen med Stine H.B. Svendsen, Cappelen Damm akademisk, 2009) og skriver om perspektiver på kjønn i skolen i boka «Pedagogikk. En introduksjon til utdanningsvitenskap» (Stray og Wittek (red), Cappelen Damm akademisk 2014).



Lærerprofesjonens etiske plattform

– og hvordan lærerutdanningen kan bruke den

■ AV FRØYDIS OMA OHNSTAD

Lærere og ledere i skole og barnehage har i 2012 endelig fått en etisk plattform, kalt «Lærerprofesjonens etiske plattform». Plattformen er ment å gjelde for lærere¹ på alle nivåer i utdanningssystemet. Utfordringen er nå hvordan plattformen kan bli implementert og levendegjort både i lærerutdanningene og i lærernes hverdag i skole og barnehage.

Lærerprofesjonens etiske plattform er et av flere sentrale dokumenter som kan brukes i lærerutdanningene for å styrke den profesjonsetiske kompetanseutviklingen hos studentene. Denne artikkelen tar først og fremst for seg lærerstudentene, men jeg håper de praktiske tilnærmingene som her blir presentert, også kan overføres til skolenes arbeid med plattformen i lærerkollegiene.

Forskning har vist at lærere har hatt problemer med å identifisere etiske dilemmaer i yrkeshverdagen, men viser samtidig at både studenter og lærere gjerne vil og ønsker å utvikle sin profesjonsetiske kompetanse (Campbell, 2003; Colnerud, 1995; Ohnstad, 2008, 2010). Spørsmålet er da hvordan lærerutdannerne² kan tilrettelegge undervisning og veiledning slik at dette skjer. Med bakgrunn

i egen undervisning med lærerstudenter både i grunnskole- og barnehagelærerutdanningene vil jeg i denne artikkelen presentere noen konkrete forslag til et slikt arbeid med lærerstudenters profesjonsetiske kompetanseutvikling. Denne måten å arbeide på kan være til inspirasjon, men er også direkte overførbar til arbeid med profesjonsetikk i alle lærerutdanningene. Målet med en slik undervisning er at lærerstudenter både får økt kunnskap om profesjonsetikk generelt, og at de kan drøfte hva det innebærer å ha et profesjonsetisk ansvar. Det innebærer samtidig at studentene har evne til å se alternative håndteringer på erfarte etiske dilemmaer – for eksempel i praksisopplæringen.



Foto: © Sergey Nivens

Profesjonsetisk kompetanse

I NOU nr. 22: 1996 beskrives yrkesetisk kompetanse³ slik:

Yrkesetisk kompetanse innebærer at den enkelte lærer forplikter seg på fellesskapsverdier i vårt samfunn og innenfor institusjonen, og at de arbeider for å realisere dem i den pedagogiske virksomheten. Alle lærere er forpliktet på det verdigrunnlaget som virksomheten bygger på og som samfunnet ønsker videreført.

Lærerens posisjon mellom ideal og virkelighetens mange krav utfordrer lærerens profesjonalitet. Læreren skal være både dyktig og ansvarlig, og må kunne stilles til regnskap for det som blir gjort og kunne begrunne sine valg og handlinger som profesjonell yrkesutøver. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996)

Ut fra dette sitatet ser vi at det er tett sammenheng mellom profesjonsetisk kompetanse og det å være en profesjonell yrkesutøver. For at samfunnet skal ha tillit til profesjonen innebærer det å være profesjonell at man har etiske retningslinjer som styrer yrkeshverdagen. Profesjonelles valg gjøres ut fra et profesjonelt skjønn bygd på fagpersonenes spesifikke kunnskaper og grunnleggende verdier i samfunnsoppdraget – altså er det ikke de profesjonelles egeninteresser, men samfunnsmandatet og klientens behov og interesser som er utgangspunkt for den profesjonelles valg (Grimen, 2008).

Lærere må både kjenne til, kunne tolke og

etterleve verdiene som blir uttrykt i læreplaner og i forskrifter og lovverk. Videre er ulike sider ved profesjonsetisk kompetanse vektlagt i de forskriftsfestede *læringsutbyttebegrivelser* for lærerutdanningene. I tillegg må, som nevnt, Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) være en aktiv del av lærernes hverdag.

Etter min mening bør alle disse perspektivene være med for at lærerstudenter skal få en helhetlig profesjonsetisk kompetanse. Slik kompetanse handler både om å kunne identifisere, analysere og håndtere etiske dilemmaer på en god måte i skole- og barnehagehverdagen. Å utvikle et profesjonsetisk *språk* er derfor sentralt. Det trengs både for å kunne identifisere etiske dilemmaer, for å kunne analysere og vurdere ulike konkurrerende verdier, og for å foreta etiske analyser.

I det følgende presenteres noen konkrete eksempler med tanke på å utvikle lærerstudentenes profesjonsetiske kompetanse. Først litt om hva det vil si å gjøre den profesjonsetiske plattformen levende, deretter løfter jeg fram hvordan plattformen sammen med andre dokumenter kan bidra til etiske analyser.

En levende plattform

Hva innebærer det at *Lærerprofesjonens etiske plattform* skal gjøres levende i lærerutdanningene? For det første betyr det at plattformen må brukes. Det gjelder både i teoriundervisningen på campus, men også i etisk vanskelige situasjoner studentene erfarer i praksisopplæringen. Altså må fokuset være tosidig – *Lærerprofesjonens etiske plattform*

Læringsutbyttebeskrivelser knyttet til grunnskolelærerstudenters profesjonsetiske kompetanse

Fra forskrift til rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene

- Kandidaten kan kritisk reflektere over egen og skolens praksis i arbeidet med å videreutvikling av lærerrollen og profesjonsetiske spørsmål
- Kandidaten kan bidra til profesjonelt lærerfellesskap med tanke på videreutvikling av god praksis og yrkesetisk plattform

Eksempler hentet fra retningslinjene i grunnskolelærerutdanningene

- Danning: (...) Det betyr blant annet å utvikle etiske og historiske perspektiver på egen yrkesrolle og kritiske perspektiv på lærerprofesjonens samfunnsrolle.
- (...) profesjonsetisk bevissthet som grunnlag for læreres samarbeid med kolleger, foresatte og ulike instanser
- Studenten kan diskutere undervisning og læring, fag og elever i lys av profesjonelle og yrkesetiske perspektiver
- Studenten har utviklet læreridentitet basert på profesjonelle og yrkesetiske perspektiver
- Studenten kan planlegge, gjennomføre og kritisk vurdere undervisning i kroppssøving ut fra lovverk, gjeldende læreplan og profesjonsetiske krav

Eksempler fra praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningene

- 7.2 Praksisopplæring 1. studieår
 - o Studenten kan diskutere undervisning og læring, fag og elever i lys av profesjonelle og yrkesetiske perspektiver
- 7.4 Praksisopplæring 3. og 4. studieår
 - o Studenten har utviklet læreridentitet basert på profesjonelle og yrkesetiske perspektiver

(Kunnskapsdepartementet, 2010a og 2010b)

må brukes aktivt på begge studentenes læringsarenaer i lærerutdanningene.

For det andre må plattformen *utsettes for kritiske prøvinger og justeringer*. Den etiske plattformen er ikke hugget i stein. Tvert imot – en etisk plattform blir aldri ferdig. Det betyr at både faglærerne, praksislærerne og studentene kontinuerlig må vurdere plattformen i bruk og komme med forslag til justeringer og forbedringer.

Lærerstudenter må oppleve hvordan plattformen lever ved at den trekkes fram i undervisning på campus og i veiledningen med praksislærerne, men også hvordan den etterleves i skolehverdagen. Det betyr at de lærerutdannerne som studentene møter, må være *etisk gode rollemodeller for studentene*. Praksislærerne er sentrale etiske rollemodeller for studentene; de er utøvende lærere i den rollen studentene selv skal innta om noen år. Studentene opplever praksislærernes håndtering av etiske dilemmaer, men også hvordan viktige ting kan bli oversett. Å få reflektere sammen med praksislærerne over det de har sett og erfart, eller være sammen med lærerkollegiet på praksisskolen i etiske diskusjoner, vil gi alle parter en unik mulighet og tilgang til etiske refleksjoner ut fra autentiske situasjoner i klasserom og barnehage. Lærerstudentene vil da få tilgang til erfarne læreres valg, verdier og begrunnelser.

Fra en studie av klinisk praksis i medisin finner Hafferty (2000) at legestudentenes etiske bevissthet ikke utvikles, men tvert imot eroderes i løpet av praksistiden. Studentene tør ikke ta opp det de erfarer av uetisk håndtering på sykehusene. Hafferty (ibid.) forklarer dette med hvordan studentene ønsker å tilhøre legefellesskapet, og dermed ikke våger å kritisere eller påpeke det de ser og erfarer. I tillegg veier veilederens kontroll og sertifiseringsfunksjon tyngre enn å varsle om mulige etiske overtrap. Sannsynligvis kan dette skje også innenfor lærerutdanningenes praksisopplæring, og det er i så fall viktig å endre en slik ukultur. Vårt mål er at studentenes etiske bevissthet skal styrkes framfor å eroderes i praksisopplæringen. Det betyr at praksislærerne selv må ha solid profesjonsetisk kompetanse, være bevisst på ulike etiske perspektiver i yrkesutøvelsen og ha mot til å kunne bruke

vanskelige situasjoner fra egen praksis i veiledning med lærerstudentene. Lærerutdanningenes veilederutdanning er en viktig arena for å skolere praksislærerne både i profesjonsetikk generelt, og i hvordan plattformen og etiske analyser kan brukes i møte med studentene.

Analyse av plattformen

En første lesning av plattformen kan gi inntrykk av at den er selvsagt og enkel å være enig i, den lister opp *alt det gode lærere* bør gjøre. Men en mer problematiserende lesning vil sannsynligvis gi andre svar. For eksempel at flere av disse gode hensiktene både kan støtte hverandre, men også hindre hverandre.

Min erfaring er at analyser av *plattformens funksjon* sammen med lærerstudentene er en god start. På den ene siden finner vi i plattformen *regler* i form av *forbud og påbud*, på den andre siden *etiske verdier som veileder lærernes skjønn*. Er det påbud – er det snakk om regler om hva man *må* gjøre, eller forbud – regler for hvilke handlinger det *ikke* er lov til å gjøre. I *Lærerprofesjonens etiske plattform* kan vi for eksempel identifisere tre regler: Det skal ikke forekomme noen form for undertrykkelse, indoktrinering eller fordomsfulle vurderinger, samt taushetsplikt og opplysningsplikt. Fokuset ligger da på å følge disse reglene, og dette kan karakteriseres som *tynn etikk* (Hov, 2008). Det er motsatt når det er fokus på skjønnsutøvelse i den enkelte situasjon. Skjønn handler om å skjønn, forstå og tolke situasjonen adekvat – for eksempel: Hvilke parter er berørt i situasjonen? Hvilke handlingsalternativer finnes? Hvilke etiske verdier eller hensyn må veies mot hverandre i den enkelte situasjonen? Denne siste tilnærmingen kan karakteriseres som *tykk etikk* (ibid.).

Oppsummert kan vi si at *tynn etikk* er preget av detaljerte regler for hva som er påbudt og forbudt, uten stort rom for skjønn. Fokus er kun på å følge reglene. *Tykk etikk* er imidlertid preget av verdier som skal veilede den profesjonelles skjønn, og rommet for læreres profesjonelle skjønn er relativt stort. Fokus blir da på å *tolke den konkrete situasjonen* adekvat og bli veiledet av etiske verdier i skjønnsutøvelsen.

Et sentralt spørsmål i slike analyser med studentene er hva slags etikk plattformen i hovedsak signaliserer, og hvordan de som lærere skal kunne forstå og etterleve plattformen. Slike diskusjoner åpner for ulike blikk på plattformens funksjon. Å foreta en sammenligning av andre profesjoners etiske retningslinjer og verdigrunnlag, vil også kunne hjelpe studentene til å drøfte det spesifikke profesjonelle ansvar lærere har.

Det neste skritt kan være å analysere plattformens grunnleggende verdier. Vi finner for eksempel verdier som menneskeverdets ukrenkelighet, likeverd, profesjonell integritet, åpenhet rundt profesjonell skjønnsutøvelse, personvern og barns beste. Slike verdidiskusjoner viser seg å være svært viktige i studentgruppene. Studentene får da drøftet vanskelige verdibegreper og satt dem opp mot hverandre, og verdidiskusjoner gir begreper og innhold til analyser av verdikonflikter.

En problematiserende gjennomgang av plattformen må altså rettes mot verdier, regler og plikter i dokumentet. Alle aspektene bør både *tolkes i relasjon* til hverandre – og *veies* i forhold til hverandre.

Jeg vil her ta med to eksempler for å belyse noe av dette. I Lærerprofesjonens etiske plattform fastslås det at «lærere griper inn og verner barnehagebarn og elever mot krenkelser, uavhengig av hvem som utfører dem». Det betyr at alle lærere har felles ansvar for å forhindre slike overtramp mot barn og unge og at de griper inn dersom kollegaer opptre krenkende. Videre betyr det at dersom en lærer ikke klarer å pålegge seg selv en slik restriksjon, vil hun bli stoppet av sine kollegaer. Et av plattformens overordnede prinsipp må bli ivaretatt: «vår lojalitet ligger hos barnehagebarn og elever for å fremme deres beste». Det innebærer at det er viktigere å beskytte barn og unge enn å ta hensyn til en kollega, når hun krenker barnet eller eleven. I prinsippet ligger det at det er eleven eller barnets interesse eller beste som skal settes fremst. Men hvordan skal man gjøre dette? Hvilke avveininger må den profesjonelle læreren gjøre da? Her må vi understreke at for etiske dilemmaer finnes det ingen fasitsvar. Lærerstudenter må i stedet øve seg på å avveie ulike aspekter og kunne gjøre

utdypende tolkninger og utrede argumenter for og imot ulike vektlegninger og håndteringer. Dette er en sentral side av profesjonsetisk kompetanse.

Det neste eksemplet fra plattformen er der det hevdes at profesjonen/lærerne «tar ansvar for å varsle når rammevilkår skaper faglig og etisk uforvarslelige tilstander». Dette kan gjelde både dårlig utført arbeid, krenkelser og urimelige pålegg fra skoleadministrasjon osv. I dette prinsippet vektlegges lærernes *mot* til å si fra, hvilket ikke alltid er lett å gjøre. Mot er en av Aristoteles' kardinaldyder (Aristoteles & Ringbom, 1988), og mot er viktig å utvikle hos lærerstudenter. Studentene trenger mot til å gå på oppdagelsesferd i seg selv, granske egen håndtering i etisk vanskelige situasjoner, men også mot til å problematisere rutiniserte hverdagspraksiser. I tillegg kreves det mot til å håndtere de vanskelige situasjonene, mot til å varsle om uholdbare tilstander – og noen ganger også mot til å skuffe noen mennesker, til å vise at det ikke går an å få til alt. Hvordan kan vi som lærerutdannere legge til rette for å utvikle lærerstudentenes mot? Igjen er det sentralt å vise til erfarne læreres evne til å være forbilder for studentene. Opplever lærerstudenter praksislærere eller andre som tør stå opp for elevene, barna i barnehagen? Å vise til de gode eksemplene fra yrkeslivet – både i egne og andres institusjoner – blir derfor svært viktig.

Analyse av samfunnsmandat og lovverk

Læreren har påtatt seg et samfunnsmandat og skal aktivt bidra til barnas læring, samtidig som hun ivaretar en god relasjon til barn og unge. Undervisning og oppdragelse er på denne måten et dobbelt etisk anliggende ifølge Alan Tom (1984), fordi læreren har ansvaret både for relasjonen til barn/unge og for innholdet i det de skal lære i skolen. Lærerens ansvar er knyttet til at det som barn og unge beskjeftiger seg med i skolen er av verdi både her og nå – og i fremtiden (Ohnstad, 2008, 2010).

Lærerprofesjonens etiske plattform viser at skolen er et mangefasettert oppdrag, samtidig som forskning viser at i selve samfunnsoppdraget ligger det mange motsetninger som også kan være opphav til konflikter og etiske dilemmaer

(Colnerud, 1995; Ohnstad, 2008). Eksempler på dette er spenningen mellom det kollektive og det individuelle, eller om ulike former for tilbakemeldinger til elevene i skolen, for eksempel kartlegging eller lærernes sortering av elevene i form av karakterer. Forskning viser for eksempel at mange lærere opplever målstyrt karaktersetning i skolen som vanskelig, og viser til at karaktersetning ikke alltid fremmer andre viktige mål fra planene – som for eksempel positiv utvikling og selvfølelse hos elevene (Ohnstad, 2008).

Motsetningen i samfunnsmandatet betyr at risikoen for etiske fallgruver er stor. Lærere kan ha problem med å oppfylle et utall oppgaver som er vanskelige å forene, og oppgavene kan i tillegg ha en rekke forskjellige interesser. En oppgave for lærerutdannerne er å problematisere slike motsetninger i samfunnsmandatet, og hvem sine interesser som skal gå først når de ikke er forenelige – er det elevens, foreldrenes, kollegaenes, utdanningsmyndighetenes – eller er det kanskje lærerens egne?

Tidligere studier har i tillegg vist at lærere oftest identifiserer relasjonelle etiske dilemmaer, men i svært liten grad finner etiske dilemmaer knyttet til undervisningsinnhold og arbeidsmåter (Colnerud, 1995; Ohnstad, 2008). Lærerutdannerne har en oppgave i å hjelpe studentene til å identifisere mulige spenningsforhold i samfunnsmandatet. Da kan studentene oppleve at etiske dilemmaer er noe mer enn bare knyttet til relasjoner (Tom, 1984).

På samme måte som studentene arbeider med verdiene i Lærerprofesjonens etiske plattform, bør studentene analysere verdigrunnlaget i samfunnsmandatet (LKO6, rammeplanen for barnehagen, fagplaner for grunnskolen og videregående opplæring osv.), men også FNs barnekonvensjon og lovverket for skolen. Det overordnede er å utvikle lærerstudentens profesjonsetiske skjønn og vurderinger for å kunne håndtere profesjonsetiske dilemmaer på en god måte. Det sentrale er å fremme en bevissthet der lærere og studenter ikke går på akkord med verdier i samfunnsmandatet, kunnskapsgrunnlaget eller lærerprofesjonens etiske plattform.

Etiske analyser av dilemmaer

Fra læringsutbyttebeskrivelsene så vi at en profesjonsetisk kompetanse blant annet innebar å kunne *identifisere* et etisk dilemma (Kunnskapsdepartementet, 2010a) innenfor lærerprofesjonen, og deretter å kunne *analysere* blant annet hvilke verdier som er i konflikt. Som nevnt er arbeidet med grunnleggende verdier knyttet til samfunnsmandatet, plattformen og lovverk viktige startpunkt med lærerstudentene. Verdiene må tolkes, studentene må ha evne til å identifisere hvilke verdier som konkurrerer, deretter å analysere hvilken eller hvilke verdier som er viktigst å ivareta. Fokus er hele tiden på studentenes begrunnelser i disse verdivalgene.

Hvilke dilemmaer kan studentene arbeide med? Jeg har god erfaring med at studentene henter etiske dilemmaer fra praksisperioden – gjerne i samarbeid med praksislæreren. Disse etiske dilemmaene er autentiske og utfordrer studentene godt. Selvopplevde dilemmaer er langt bedre å arbeide med enn konstruerte etiske caser. I starten på et profesjonsetisk arbeid med studentene er konstruerte caser gode for å hjelpe dem i gang med å kunne identifisere et etisk case. Ulempen er at slike caser ikke utfordrer studentene så mye som caser fra selvopplevde situasjoner med all sin kompleksitet. I konstruerte caser er det lettere for dem å finne én bestemt måte å håndtere det på – og gi sterke normative begrunnelser for håndteringen.

Etisk analyse av dilemmaet er neste skritt. Det finnes en rekke gode modeller for slikt arbeid (Aadland, 2000), og det avgjørende er ikke hvilken metode man velger, men at studentgruppa foretar en strukturert analyse ved hjelp av ulike verktøy.

Til et etisk analysearbeid trenger studentene, i tillegg til kunnskaper om samfunnsmandat, lovverk og andre retningslinjer, å ha kunnskaper om ulike etiske teorier (f.eks. plikketikk, omsorgsetikk, konsekvensetikk, sinnelagsetikk, dydsetikk, diskursetikk). Ellers blir analysen lett kun en praktisk analyse. Ved å angripe komplekse situasjoner fra forskjellige vinkler og ulike etiske teorier, får studentene ulike linser å se dilemmaet gjennom og ulike perspektiver å belyse dilemmaet fra. En god øvelse er å «tvinge» studentene til å argumentere

for eksempel ensidig ut fra konsekvensetikken, for deretter å argumentere ut fra plikketikken osv. Da kommer de ulike perspektivene tydelig fram. Ofte finner studentene at de tidligere har tenkt og reagert ut fra én av de etiske teoriene, og de forteller at slike øvelser får fram sider ved dilemmaet som de ikke har reflektert over tidligere.

Neste skritt er å arbeide med *håndteringen av dilemmaet* og med å gi *gode begrunnelser* for handlingene. Da kan studentene for eksempel se på konsekvensene av de foreslåtte handlingene ut fra følgende spørsmål i to trinn:

Trinn 1

- Hvem hjelper du med denne måten å håndtere dilemmaet på?
- Hvem vil bli skadelidende?
- Hva slags skade/fordeler snakker vi om?
Noen goder (som for eksempel helse) kan være mer verdifulle enn andre.
- Hvordan ser dette ut på lang sikt/kort sikt?
- Hvilke konsekvenser utgjør den beste blanding av goder framfor skader?

Trinn 2

Her tenker man ikke på konsekvensene, men analyserer bare ut fra handlingene – hvordan er handlingene i forhold til moralske prinsipper som: ærlighet, rettferdighet, likeverd/likhet, respekt for andre menneskers verdighet, rettigheter. Man kan også ta med andre individers sårbarhet eller mindre lykke/hell hos andre. Er noen prinsipper viktigere å ivareta enn andre i dette dilemmaet?

Ut fra en slik analyse kan studentene til slutt avgjøre hvordan de vil håndtere dilemmaet på best mulig måte. Det betyr at studentene må ta begge delene (trinn 1 og 2) fra analysen med i beregning når de skal gjøre sin etiske beslutning, men forutsetningen er at de kan argumentere for og begrunne hvorfor de valgte nettopp denne måten å håndtere dilemmaet på. Lærerprofesjonens etiske plattform kan her settes i relasjon til studentenes vurderinger og begrunnelser – for eksempel ved at man lar studentene aktivt bruke plattformen for å undersøke om den gir noen støtte til den ene eller



Foto: © Sergey Nivens

andre type handling; eller om det er ett eller flere utsagn i plattformen som setter det identifiserte dilemmaet i perspektiv.

Felles analyser og tolkninger

Tidligere i artikkelen har jeg vist til at *Lærerprofesjonens etiske plattform* må gjøres levende – gjennom at plattformen brukes i praksis. Dette gjelder både i analyser hos utøvende lærere og praksislærere i skole og barnehage, men også innenfor lærerutdanningene. I skole og utdanning gjelder det å ta plattformen i bruk – i alle fag. Utviklingen av lærernes profesjonsetiske kompetanse er altså ikke bare forbeholdt pedagogikk- og RLE-faget i lærerutdanningene. Alle lærerutdannere har ansvar for å hjelpe lærerstudentene i deres profesjonsetiske kompetanseutvikling.

Skal den profesjonsetiske plattformen kunne få noen betydning i skolen, er det avgjørende at plattformen tolkes både av lærere og lærerstudenter i *felleskap* – ikke enkeltvis (jf. læringsutbyttebeskrivelsene i faktarammen). Ved sammen å lese og begrunne, prøve ut ulike tolkninger og stille prinsipper og handlingsregler opp mot hverandre, blir ikke plattformen lettere å avkode og omsette til praksis. Tvert imot – deltakerne vil erfare at det blir mange ulike tolkninger og vektlegninger – enda flere når praktiserende lærere sammenlikner prinsippene med de hverdagslige dilemmaene som de selv erfarer. Det viser til både læreryrkets og prinsippenes kompleksitet. Slike tolkninger i lærer- og studentfelleskapet utvikler ikke bare studenters og læreres profesjonsetiske kompetanse, men gjør også lærere mer profesjonelle.

Å tolke og diskutere i fellesskap krever at både lærere og lærerstudenter må *begrunne* sine standpunkter, begrunne sitt profesjonelle skjønn og gi argumenter for sine valg. Det betyr at de sammen blir gitt anledning til å utvikle et felles yrkesspråk for etiske spørsmål, og til å prøve holdbarheten i de forskjellige argumentene. Det innebærer at lærerutdanningene må legge til rette for at slike profesjonsetiske samtaler kan skje – gjennom hele lærerstudiet, både i praksisfeltet og i alle teoristudiene. I tillegg må studentenes profesjonsetiske kompetanse også prøves til eksamen og vektlegges

i arbeidskrav i utdanningene. Slik signaliserer lærerutdanningene at utviklingen av profesjonsetisk kompetanse er et sentralt kunnskapsområde for kommende generasjoner lærere.

Behovet for etisk trening

Professor Janne Haaland Matlary hevder i en kronikk i Aftenposten at vi i Norge er svært opptatt av å trene kroppen, men mangler interesse for etisk trening. Etisk refleksjon og bevisstgjøring forutsetter trening, sier hun (Matlary, 2010). I profesjonsfelleskapene innenfor lærerutdanningen og i yrkesutøvelsen trenger vi derfor kontinuerlig etisk trening. Det nytter ikke bare med egen selvgransking over valg og handlinger hos den enkelte lærer.

Forskning viser at mange lærere går med dårlig samvittighet fordi de ikke håndterer de etisk vanskelige situasjonene ut fra barn og ungdoms beste, men heller ivaretar andre voksne som kollegaer eller foreldre (Colnerud, 1995; Ohnstad, 2008). Det etiske valget handler derfor om hvem av de involverte partene lærerne setter i fremste rekke. Her gir *Lærerprofesjonens etiske plattform* støtte til at det er barnet eller eleven som er viktigst. I plattformen står det: «Vår lojalitet ligger hos barnet». Slik kan trolig plattformen hjelpe både lærere og lærerstudenter når de står i sine vanskelige dilemmaer.

NOTER

- 1 Her brukes lærer som samlebegrep for alle typer lærere, fra barnehage til og med videregående skole.
- 2 Begrepet lærerutdanner omfatter her både ansatte i høyskole og universitet og praksislærere.
- 3 Yrkesetikk er senere erstattet av profesjonsetikk, bruken av profesjonsetikkbegrep er også sammenfallende med at vi i dag omtaler læreryrket som en profesjon.

LITTERATUR

- AADLAND, E. (2000). *Etik – dilemma og valg*. Kbh.: Dansk psykologisk Forlag.
- ARISTOTELES, & RINGBOM, M. (1988). *Den Nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos.
- BERGEM, T. (2011). *Læreren i etikens motlys: innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- CAMPBELL, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead: Open University press.
- COLNERUD, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket: en empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- GRIMEN, H. (2008). Profesjon og tillit. I: A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197-216). Oslo: Universitetsforlaget.
- HAFFERTY, F.W. (2000). In Search of a Lost Code. I: D. Wear & J. Bickel (Red.), *Educating for Professionalism. Creating a Culture of Humanism in Medical Education* (s. 11-34). Iowa: University of Iowa Press.
- HOV, D.J. (2008). *Den gode profesjonelle. Profesjonsetikk for advokater og barnevernsarbeidere*: Avhandling for PhD-graden, UiO. Oslo: Unipub forlag.
- KIRKE-, UTDANNINGS-, & FORSKNINGSDEPARTEMENTET (1996). *NoU 22: Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Nedlastet 04.02.2014 fra <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1996/nou-1996-22.html?id=140669>>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2010a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*. Nedlastet 04.02.2014 fra <http://www.regjeringen.no/pages/2263054/Forskrift_rammeplan_grunnskolelærerutdanningene.pdf>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene*. Nedlastet 04.02.2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/lærerutdanningsreformen/Nasjonale_retningslinjer_for_grunnskolelærerutdanningene_ferdigstilt.html?id=592290>
- MATLARY, J.H. (2010). Ikke bare trene kroppen, *Aftenposten kronikk*, s. 4. Nedlastet 04.02.2014 fra <<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article3804421.ece>>
- OHNSTAD, F.O. (2008). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler*. Avhandling for Ph.D-graden, UiO. Oslo: Unipub forlag.
- OHNSTAD, F.O. (2010). *Profesjonsetikk i skolen: læreres etiske ansvar*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- TOM, A.R. (1984). *Teaching as a Moral Craft*. New York: Longman Inc.
- UTDANNINGSFORBUNDET (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Nedlastet 04.02.2014 fra <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_A3_bm.pdf>



Frøydís Oma Ohnstad er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hennes forskningsinteresse er primært knyttet til læreres profesjonsetikk, i tillegg til forskning på lærerutdanning og praksisopplæringen. Hun har lang undervisningserfaring fra skoleverket.

Gudstjenester i skoletiden

■ AV OLAV HOVDELIEN OG GUNNAR NEEGAARD

Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har kommet med retningslinjer for hvordan gudstjenester i skoletiden skal gjennomføres. Disse retningslinjene, sammen med en undersøkelse med observasjon av julegudstjenester, blir utgangspunktet for en diskusjon og anbefalinger for hvordan gudstjenester i skoletiden bør gjennomføres. Et viktig mål er å unngå konflikter og dempe livssynsmotsetninger.

8. juni 2007 la Bostadutvalget frem utredningen *Formål for framtida, Formål for barnehagen og opplæringen* (NOU 2007:6). Utredningen inneholdt forslag til en ny formålsbestemmelse for barnehagen og opplæringen. Utvalget la vekt på å foreslå et formål som virket samlende, slik at flest mulig kunne slutte opp om barnehagens og opplæringens verdigrunnlag. Universelle verdier kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn, og det var derfor viktig for utvalget å synliggjøre dette. Samtidig ble det slått fast at det fortsatt er rom for en eksistensiell dimensjon i barnehage og skole. Utvalget understreket at dette rommet ikke skal brukes til å uttrykke et religiøst eller verdimelessig hegemoni, men brukes som utgangspunkt for dialog, åndsfrihet og respekt for mangfold. Menneskerettighetene ble holdt frem som et forankringspunkt for verdiene og for å balansere religionene (Ot.prp. nr. 46 (2007–2008) Om lov om endringer i opplæringslova).

Disse poengene ble også understreket i merknadene fra behandlingen av saken i kirke-, utdannings- og forskningskomiteen på Stortinget. Komiteen viste også til «verdiene som samler oss» og fremhevet at «det er viktig at formålsparagrafen uttrykker et sett av verdier som flest mulig kan slutte opp om uavhengig av religiøs, kulturell eller nasjonal tilknytning. Samtidig la komiteen vekt på den betydning verdiene i kristen og humanistisk arv og tradisjon har for utformingen av fellesverdiene samfunnet bygger på. Komiteen understreket derfor at formålsbestemmelsen må

utformes slik at den oppleves «som tydelig og inkluderende».

Den nye formålsbestemmelsen ble enstemmig vedtatt av Stortinget og gjort gjeldende fra 1. januar 2009. Fra og med denne datoen er ikke lenger opplæringens formål eksklusivt forankret i kristne verdier, men i universelle verdier som er felles, uavhengig av kulturell og religiøs bakgrunn og tilhørighet (jf. § 1–1 i opplæringsloven, Hovdelien 2012, 2011). Denne endringen ble også uttrykt på en negativ avgrensende måte: «Formuleringen fra det tidligere formålet om at grunnskolen skal hjelpe til med å gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse, er ikke lenger gjeldende» (Rundskriv nr. F-10-09 av 25. mai 2009). Dette åpner for spørsmålet om det fortsatt er legitimt for den offentlige skolen å arrangere gudstjenester i skoletiden i samarbeid med den lokale menighet i Den norske kirke. Hvis dette fortsatt er legitimt, hvilke hensyn *bør* man i så fall ta?

I denne artikkelen vil vi se nærmere på de utfordringer man står overfor når det gjelder gudstjenester i skoletiden. Vi mener at denne tradisjonen er verdifull og argumenterer for videreføring. Dette standpunktet forutsetter imidlertid at de utfordringer som knytter seg til kultur- og livssynsmangfold i samfunnet, må håndteres på en mer reflektert og ryddig måte enn tilfellet har vært til nå. Det fordrer at både kirke, skole og det enkelte hjem samarbeider.

Elever fra Rommen skole på
førjulsbesøk i Fossum kirke.

Foto: Ingar Storfjell © Aftenposten/
Scanpix



Kunnskapsdepartementets retningslinjer for gudstjenester i skoletiden

Kunnskapsdepartementet ga i rundskriv F-15-07 informasjon om endringer i opplæringen i faget KRL, og om rett til fritak fra opplæring i skoleåret 2007/2008. Bakgrunnen er dommen i Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) av 29. juni 2007. Domstolen fant at KRL-faget, slik det var etter ordningen av 1997, ikke i tilstrekkelig grad tok hensyn til foreldrenes religiøse og filosofiske overbevisning. I tilknytning til bestemmelser om opplæring i KRL-faget i opplæringsloven paragraf 2–4, blir det presisert at opplæringen ikke skal være forkynnende og at den ikke skal gi rom for religionsutøvelse. I domspremissene omtaler dommen også deltagelse i religiøse aktiviteter (bønn, salmesang, gudstjenester og lignende) og uttrykker bekymring, spesielt for de yngste elevene. Departementet ber derfor skolene være spesielt aktsomme overfor de laveste klassetrinnene. Departementet gjorde uttrykkelig oppmerksom på at gudstjenester i skoletiden ikke kan være en del av det som den gang het KRL-faget.

I Rundskrivet minner departementet videre om «at den enkelte etter opplæringsloven § 2-3a, har rett til fritak fra aktiviteter som han eller hun oppfatter som støtende eller krenkende ut fra egen religion eller eget livssyn. Eleven har også fritak fra aktiviteter som blir oppfattet som religionsutøvelse eller tilslutning til annet livssyn. I denne sammenheng vil vi presisere at dette er en *generell regel som gjelder i forhold til opplæringen i alle fag* [vår uthevelse], herunder opplæringen i KRL-faget.»

På bakgrunn av dette ble det gjort endringer i fritaksreglene i 2005, og de ble i hovedsak gjort for å imøtekomme kritikken fra dommen i EMD (Rundskriv 30.06.2008). Videre gjorde departementet også endringer i opplæringsloven § 2–4 på grunnlag av EMDs kritikk av bestemmelsene i dommen, og som favner videre enn de endringer

som ble gjort i 2005. Det ble gjort endringer slik at det ikke skulle være «tvil om at faget er i samsvar med menneskerettighetene».¹

Utdanningsdirektoratets presiseringer

Utdanningsdirektoratet sendte et brev til skolene datert 9. november 2009, der det presiseres på hvilket grunnlag skolene deltar på gudstjenester, og det blir gitt konkrete råd om gjennomføringen. Religions- og livssynsfaget har nå skiftet navn til RLE (fra 1. august 2008). I brevet heter det:

- Skolen kan gjennomføre gudstjenester som en del av sin generelle kultur- og tradisjonsformidling.
- Gudstjenesten kan ikke være en del av RLE-faget.

Viktige forutsetninger for gjennomføringen er:

- At det skjer i samarbeid og forståelse med hjemmene
- At det er enkelt for hjemmene å forstå hva de eventuelt skal be seg fritatt for
- At det er gitt informasjon i så god tid at hjemmene som ønsker det, med rimelig frist kan melde om fritak
- At skolen har sørget for ikke-diskriminerende fritaksordninger eller alternativer for dem som melder fritak

- At hjemmet ikke må gi ut informasjon om egen tro
- At skolen bør ta opp slike spørsmål med foreldre i forkant, eller gjennom samarbeidsutvalg eller foreldreråd
- At elever som melder fritak, må tilbys likeverdige alternative tilbud
- At gudstjenesten ikke må gis karakter av semesteravslutning
- At alle arrangementer som er ment å omfatte alle elever, må legges til skolen.²

Samarbeidet mellom skole og kirke har lange tradisjoner i Norge. På denne bakgrunn kan brevet fra Utdanningsdirektoratet forstås som et forsøk på å gjøre rede for forutsetninger og rammer for dette samarbeidet. Den konkrete foranledningen var likevel at innføringen av RLE-faget fra 2008 førte til at samarbeidet mellom kirke og skole måtte gjennomtenkes på nytt, særlig på bakgrunn av dommen i Strasbourg. Utdanningsdirektoratet tar opp spørsmålet om gudstjenester i skoletiden og slår fast i sitt brev at «skolen kan gjennomføre gudstjenester som en del av sin generelle kultur- og tradisjonsformidling», men at «gudstjenesten ikke kan være en del av RLE-faget.»

Human-Etisk Forbund (HEF) har reagert på dette brevet fra Utdanningsdirektoratet. HEF mener at direktoratet omtaler gudstjenester i skoletiden som en obligatorisk aktivitet som man eventuelt må be seg fritatt fra å delta på. «I dag er det forbud mot forkynnelse i skolefagene, men tillatt med skolegudstjenester så lenge de ikke er direkte koblet til skolens fag. En logikk man må være skolebyråkrat for å forstå», skriver en sentral representant for HEF (Nes, 2009). Fremtredende talspersoner for HEF har da også uttrykt seg sterkt kritisk i saken.³

Observasjoner fra fem julegudstjenester

Før jul i 2011 var vi til stede ved fem julegudstjenester som observatører, fire i Oslo og én i Drammen. Vi var sammen på to skoler og fordelte de øvrige mellom oss. Hensikten med observasjonene var å samle erfaringer for å kunne analysere mer prinsipielle forhold knyttet til gudstjenester i

skoletiden. Her er det altså ikke snakk om noe representativt utvalg, men en høyst begrenset mengde kvalitative observasjoner. Vi skulle gjerne vært til stede ved flere gudstjenester for å ha et fyldigere materiale å bygge på. Kombinasjonen av knapp tid og det faktum at de fleste gudstjenestene i førjulstiden foregår parallelt på den tiden av året, gjorde at vi måtte nøye oss med disse fem. Observasjon er en kvalitativ metode av en type som egner seg best når observatørene kan være nokså ubemerket til stede, og når de har mye forhåndskunnskap om det de skal observere. Begge kriteriene må anses oppfylt i dette tilfellet. Vi hadde avtalt på forhånd at vi skulle komme og hva vi ønsket å observere. Her kunne vi sitte i kirkebenken uten at de som var til stede, tok nevneverdig notis av det. Det var på ingen måte tale om skjult observasjon, og det er heller ingen grunn til å tro at vår observasjon påvirket det som skjedde. Samtidig må det sies at det i forbindelse med innsamling av kvalitativ empiri alltid er av betydning å være kritisk og åpen for overraskelser underveis.

Hva ønsket vi å observere? For det første var vi opptatt av å studere prestens rolle i møte med elevene, det som kan betegnes som gudstjenestens liturgiske form og innhold. I den forbindelse var vi særlig opptatt av regien. Dernest fokuserte vi på elevenes adferd. I hvilken grad var deltagelsen forberedt på forhånd? Deltok elevene i salmesang og bønn? Bidro de med lyttening, fremføring av bønner, tekstlesninger, sanginnslag og julespill?

Vi gikk med vilje bredt ut og observerte hva som skjedde under gudstjenestene, uten å være styrt av et fastlagt observasjonsskjema. Vi hadde begge mye kunnskap fra før, både om skole og kirke, og har kunnet trekke veksler på denne forståelsen i fortolkningen av de observasjonene vi gjorde.

Selv innenfor et så avgrenset geografisk område satte likevel lokale forskjeller et merkbart preg på gudstjenestene. Et viktig element i våre observasjoner gjaldt prestens rolle. En prest i Den norske kirke er naturligvis avhengig av å by på seg selv i tjenesten, men må likevel forholde seg til noen liturgiske og innholdsmessige rammer. Vi registrerte at det var relativt store forskjeller i hvordan presten opptrådte i de gudstjenestene

vi observerte. Med to unntak var disse gudstjenestene lett gjenkjennelige som lutherske gudstjenester. Det ene unntaket gjaldt den ene gudstjenesten i skoletiden vi observerte i indre Oslo øst. Denne gudstjenesten var utradisjonell både i form og innhold. Her fremstod presten snarere som leder av en elevforestilling enn som liturg i tradisjonell forstand. Dette var samtidig den gudstjenesten som hadde prosentvis færrest deltagere blant elevene. Dette skyldtes sannsynligvis at det var denne skolen som hadde høyest andel elever med innvandrerbakgrunn og tilhørighet i andre religioner enn kristendommen. Samtidig var det nettopp denne gudstjenesten som synliggjorde elevmedvirkning på den mest involverende måten. Dette gjaldt et ledd i gudstjenesten som besto i at elever leste høyt en bønn de hadde forberedt på forhånd, kombinert med lystenning. Også ved én av de øvrige gudstjenestene var barna i den grad aktive, at vi er tilbøyelige til å si at det var de som hadde regien. De øvrige gudstjenestene vi observerte, ga ikke et like direkte uttrykk for religionsutøvelse – utover det at elevene deltok i salmesang, lyttet til prestens preken og fulgte med på liturgien. Ingen av julegudstjenestene inkluderte trosbekjennelsen.

Det er vårt inntrykk at barnas deltagelse i gudstjenesten baserte seg på foreldrenes aktive påmelding. Vi er imidlertid ikke sikre på at dette ble gjort alle steder. De som ikke deltok, fikk et alternativt tilbud på skolen. På én av skolene ga enkelte lærere uttrykk for at de ikke likte at gudstjenesten splittet elevflokkene. Andelen elever som deltok var utvilsomt høy, med unntak av skolen i indre Oslo øst.

Det er kirken som arrangerer gudstjenester

I artikkelen «Ti år med KRL» (2008) kommer representanter for Den norske kirke og kolleger ved Høgskolen i Vestfold med en felles anbefaling om fremgangsmåte i forbindelse med gudstjenester i skoletiden. Foranledningen var en debatt i Tønsberg blad 22. desember 2005, der flere prester argumenterte for å fortsette med gudstjenester til jul. Steinar Moe og Geir Winje mente at disse avisartiklene var lite problematiserende etter

deres syn. De laget derfor en sjekkliste som de anbefalte rektor å legge til grunn, før beslutning om deltagelse i eventuell gudstjeneste i skoletiden ble tatt. Deres utgangspunkt var at det er rektor på den enkelte skole som er ansvarlig for skolens pedagogiske virksomhet.

Første punkt i sjekklisten slår fast at det er trosamfunn – og ikke skolen – som arrangerer gudstjenester og andre former for religionsutøvelse. En gudstjeneste i skoletiden kan derfor ikke skje i skolens regi, men elevene kan eventuelt inviteres. Skal alle livssyn behandles likt, bør det – hvis elevene inviteres til kristen gudstjeneste – også kunne inviteres til kultiske handlinger i regi av andre livssynssamfunn. Samtidig må de som ikke takker «ja» til kirkens invitasjon, sikres et kvalitativt godt alternativ for å unngå diskriminering. Siste punkt på rektors sjekkliste slår fast at hvis en skal lage en god avslutning på et semester eller skoleår, bør alle elevene være med på markeringen. Et arrangement som ikke samler alle, bør derfor ikke være det eneste. Uavhengig av våre kolleger i Vestfold er vi i våre refleksjoner rundt disse utfordringene kommet til mange av de samme konklusjonene.

Vi mener det er nødvendig å trekke opp en tydeligere grense mellom kirke og skole. Deltagelse i en gudstjeneste er utøvelse av religion. Derfor må det være kirken som inviterer skolens elever til slik deltagelse. Av dette følger at det også må være tydelig at det er kirken som har regien i slike gudstjenester. Dette bør likevel ikke være til hinder for aktiv medvirkning fra skolens elever, men det forutsetter at gudstjenestens form og innhold er tilpasset de foresattes og skolens ønsker. Vi anbefaler denne fremgangsmåten:

Invitasjon til gudstjeneste går fra kirken til skolen (ved rektor), som tar stilling til denne og sender den videre til elevenes foreldre og foresatte. Foreldre og foresatte som ønsker at barna skal delta, gir skolen skriftlig beskjed om dette. Foreldre og foresatte som ikke ønsker at barna skal delta, behøver ikke å svare på invitasjonen. Siden gudstjenesten foregår i skoletiden, må de elever som ikke ønsker å delta, tilbys et fullgodt alternativt opplegg. For elever under 15 år har foreldre og foresatte den formelle myndighet

på dette området. Det alternative opplegget må presenteres samtidig med at invitasjonen til gudstjenesten går ut til elevene, og det må være likestilt pedagogisk sett.

Slike gudstjenester bør ikke legges på den siste dagen før jul eller før sommerferien. Gudstjenesten må ikke gis karakter av semesteravslutning. Alle arrangementer som er ment å omfatte alle elever, må derfor legges til skolen slik det fremgår av direktoratets retningslinjer.

Frivillig deltagelse

Religionsutøvelse er ikke en del av skolens virksomhet, enten den skjer i skolen eller i skolens regi. Det er derfor ikke skolens ansvar å «gjennomføre» eller «arrangere» gudstjenester eller andre former for religionsutøvelse, slik Utdanningsdirektoratet uttrykker det. Deltagelse ved slike gudstjenester må være frivillig. Også fra kirkens side legger man til grunn at folk velger å oppsøke kirken frivillig.

Når direktoratet bruker skolens ansvar for sin generelle kultur- og tradisjonsformidling som begrunnelse for elevenes gudstjenestedeltakelse, så er det en uttrykksmåte som er egnet til å svekke tanken om at gudstjenester er religionsutøvelse. Vi mener det er uheldig. Samtidig er det absolutt på sin plass at direktoratet minner om skolens ansvar for kristen kultur- og tradisjonsformidling, slik det fremgår av lovverket. I opplæringsloven heter det fortsatt at «opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon», og «bidra til å utvide kjennskapet til og forståelsen av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon (§1). Videre står det at «undervisningen i religion, livssyn og etikk skal gi kjennskap til kristendommen og til hva kristendommen har å si som kulturarv» (§2-4). I læreplanen for RLE-faget fra 2008 er kristendom fortsatt ett av fagets tre hovedområder, og kompetansemålene for kristendom og bibelkunnskap er ikke endret: «Faget skal gi kjennskap til den betydning kristendommen har som kulturarv for samfunnet vårt. Kristendoms-kunnskap skal av den grunn ha den kvantitativt største andelen av lærestoffet.» Dette er helt i tråd med dommen

i EMD (§ 89) (Holth 2009). Det skurrer derfor når Utdanningsdirektoratet sier at skoler kan arrangere obligatoriske gudstjenester, og som elever må be seg fritatt fra å delta på. Da legger man til grunn at alle skal være med og at mindretallet må søke fritak. Det prinsipielle er lettere å se når gudstjenester finner sted etter kirkelig initiativ og invitasjon. Da bortfaller også kravet om obligatorisk deltagelse og spørsmålet om fritak. Elevene kan takke nei til invitasjonen eller simpelthen bare la være å komme.

«Hos oss er det så mange forskjellige kulturer, tradisjoner, tros- og livssyn at det ikke finnes noe «normalt» å avvike fra», sier lærer Unni Helland på Fjell skole i Drammen. Fjell kirke inviterer til gudstjeneste, mens Fjell skole praktiserer en ordning der foreldrene får et skjema der de kan krysse av om barnet skal delta på gudstjenester i skoletiden, gang rundt juletreet osv. – når barnet begynner på skolen. Rektor opplyser at skolen spør foreldrene bare denne ene gangen, men sier samtidig til dem at det er lov å ombestemme seg senere. Og ikke sjelden er det nettopp det som skjer. Dette er altså en form for aktiv påmelding, men ikke til enkeltgudstjenester. Det mener skolen vil kunne oppleves som mas. Dermed gir man fra skolens side et tydelig signal om at man respekterer foreldrenes standpunkt, og uten det milde press som ligger i stadige påminnelser. Vi har ved vårt besøk på skolen og ved vår observasjon under gudstjenesten før jul i Fjell kirke erfart at dette fungerer godt i praksis. I denne sammenheng har det betydning at det også er flere røster i Human-Etisk Forbund som støtter en slik praksis.⁴

Synliggjøre ulikhet for å skape respekt for ulikhet

I noen skoler, særlig i Oslo, er elever med innvandrerbakgrunn kommet i flertall. Når det kulturelle mangfold blir så synlig, kan læringskurven bli bratt for mange ansatte i skolen. Enhver lærer kjenner betydningen av å se den enkelte elev. Når en lærer møter forskjellene og mangfoldet i sitt eget klasserom, er det en utfordring hun kan takle på to måter: Hun kan fokusere på det som er felles og vektlegge likhetene, eller det motsatte: å dyrke

både likhetene og forskjellene. Den som velger den siste løsningen, vil oppdage at det neppe finnes noen annen eller bedre løsning om man vil ta det religiøse og kulturelle mangfoldet på alvor. De som faktisk gjør det, erfarer at det er den eneste farbare veien. De innser at det ikke finnes noen annen vei man kan realisere formålsbestemmelsen på – og formålet med RLE-faget på – enn denne: «Normen er ulikhet. Ved å synliggjøre ulikhet, skaper vi respekt for den» (Helland 2012).

Vi erkjenner at virkeligheten er langt mer motsetningsfylt enn formuleringene i formålsbestemmelsen gir inntrykk av. Skal formålets ideelle formuleringer bli en realitet, vil det kreve at det religiøse og kulturelle mangfoldet i høyere grad må tas på alvor i skolen. Det finner vi det rimelig også å minne Utdanningsdirektoratet om. I motsatt fall vil toleranse og respekt forbli honnørord.

NOTER

- 1 Noen av disse endringene er etter vårt skjønn unødvendige, andre er klart uheldige. I opplæringsloven § 2–4 og i formålet med faget, er det gjort flere negative avgrensninger fra norske myndigheters side som går atskillig lenger enn strengt tatt nødvendig etter dommen i Strasbourg. Disse rammer især religionsdelen av faget. Det er vår erfaring at når så mange negative avgrensninger er bakt inn i formålet med faget, så bidrar det til å gjøre religion til en størrelse som skaper allmenn berøringsangst blant lærere, studenter og i hjemmene. Når det i tillegg er slik at RLE ikke lenger er et obligatorisk fag i lærerutdanningen, må man reise spørsmålet om samfunnet mener at det ikke lenger er så viktig å formidle kunnskaper om verdens religiøse og kulturelle mangfold i norsk skole. Hvorvidt det er nødvendig å ha slike kunnskaper i skolen, er nå et spørsmål som myndighetene har bestemt at den enkelte student kan avgjøre selv.
- 2 Tolkning av Utdanningsdirektoratets rundskriv og hvilke muligheter og begrensninger de åpner for i samarbeidet mellom skole og kirke, er det gjort nærmere rede for i: Kristin Gunleiksrud: *Kirkebesøk, skolegudstjenester, høytidsvandring*. Kristin Gunleiksrud og Yvonne Andersen har også utgitt boken: *Samarbeid kirke – skole: Rammer og muligheter*. Her blir fritaksretten viet en grundig behandling. Begge bøkene er utgitt på IKO-Forlaget.
- 3 <<http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/nordland>> i 2009. Felles for mange av disse reaksjonene er at det er kirken og kristendommen som får unngjelde, ikke direktoratet. Det reageres særlig sterkt på at man må be seg fritatt fra å gå i kirken. Her retter man altså baker for smed.
- 4 <<http://www.human.no/Skolesider/Jul/Jul-i-skolen/Aktiv-pamelding-til-julegudstjeneste>> 07.02.2012 Hvorfor har HEFs favorittskole julegudstjeneste? <<http://fritanke.no/index>> med et lengre intervju av Unni Helland.

LITTERATUR

- GRAN, E. (2008). Ikke lenger en samlende paragraf, fritanke.no.
- GUNLEIKSRUD, K. (2009). *Kirkebesøk, skolegudstjenester, høytidsvandring*. Samarbeid kirke – skole. Oslo: IKO-forlaget.
- HELLAND, U. (2011). *Klassekampen* fredag 3. februar 2012.
- HOLTH, G. (2009). Fra KRL til RLE. <<http://religion.n>> (nedlastet 1. mars 2012).
- HOVDELIEN, O. (2011). *Den multikulturelle skolen – hva mener rektorene. Grunnskoleledere, skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen*. Doktoravhandling. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- HOVDELIEN, O. (2012). En sekularistisk skole i et multikulturelt samfunn, i Bangstad, S. mfl. (red.) *Sekularisme med norske briller*. Oslo: Unipub, 87–98.
- INNST. O. NR. 22 (2008–2009). Innstilling fra familie- og kulturkomiteen om lov om endringer i opplæringsloven.
- LOV OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDAREGÅANDE OPPLÆRINGA (OPPLÆRINGSLOVA). <<http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>> (Nedlastet 7. mars 2011)
- LÆREPLANVERK FOR KUNNSKAPSLØFTET (LK06)(2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.
- MOE, S. OG WINJE, G. (2008). Ti år med KRL, i Thoresen, I.T. m.fl. (red.) *Tekster i tiden. Utfordringer for utdanning og opplæring*. Høgskolen i Vestfold & Forlaget Snorre 2008.
- MØNSTERPLAN FOR GRUNNSKOLEN (M-87)(1987) Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og Aschehoug forlag.
- NES, H.C. (2009). *Aftenposten*: Asker & Bærum 11. nov. 2009.
- NOU 2007:6 (2007). Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen <<http://www.regjeringen.no/pages/1984848/PDFS/NO-U200720070006000DDDPDFS.pdf>> (nedlastet 7. februar 2011).
- OT.PR. NR. 46 (2007–2008). Om lov om endringer i opplæringslova (Om formålet med opplæringen). <<http://www.regjeringen.no/pages/2063765/PDFS/OTP-200720080046000DDDPDFS.pdf>> (nedlastet 7. januar 2012).
- VERDENSKLÆRINGEN OM MENNESKERETTIGHETENE (1948). <<http://www.un.org/en/documents/udhr/>> (nedlastet 12. august 2012).
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2009) <http://www.udir.no/Upload/Brev/regelverk/5/gudstjenester_i_skoletiden.pdf?epslanguage=no> (nedlastet 4. april 2014)



Olav Hovdelien, førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Hovdelien har skrevet doktoravhandlingen *Den multikulturelle skolen – hva mener rektorene?* (Universitetet i Agder, 2011) og har arbeidet som lærer i grunnskolen i Oslo. E-post: Olav.Hovdelien@hioa.no



Gunnar Neegaard, dosent emeritus ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Neegaard er ordinert prest i Den norske kirke og har blant annet utgitt bøkene *Flerkulturell håndbok* (Kommuneforlaget, 1998) og *Reformasjonen og Luther* (Fagbokforlaget, 2005). E-post: Gunnar.Neegaard@senior.hioa.no

Lesetiltak i sommerferiene kan redusere sosiale forskjeller

■ AV SABINE WOLLSCHIED

Prinsippet om likeverdig opplæring for alle danner grunnlaget for det norske utdanningssystemet. Likevel har forskere og politikere gjentatte ganger pekt på forskjeller i skoleresultater relatert til sosiale forskjeller. En systematisk oversikt tyder på at det kan være mulig å redusere sosiale forskjeller i leseferdigheter i løpet av sommerferiene.

Til tross for at den norske fellesskolen bygger på prinsippet om likeverdig opplæring for alle elever uansett familiebakgrunn, har både forskere og politikere gjentatte ganger vist at dette kan by på utfordringer. Utjevningen av sosiale ulikheter i utdanning drøftes i sentrale politiske dokumenter, for eksempel i *Stortingsmelding nr. 20 (2012–2013) På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*.

Evalueringen av *Kunnskapsløftet* diskuterte hvorvidt sosiale forskjeller i elevenes skoleprestasjoner hadde blitt mindre eller større etter innføringen av reformen. Selv om resultatene peker på en svak økning i sosiale forskjeller, kunne forskerne ikke konkludere med at denne utviklingen var knyttet til innføringen av selve reformen (Bakken & Elstad, 2013).

Samtidig har internasjonal forskning vist at *skolen* – den enkelte læreren inkludert – kan bidra til å redusere sosiale forskjeller i prestasjoner (Caro & Lehmann, 2009; Hattie, 2009; Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004). Slike forskjeller foreligger for eksempel mellom elever med lavt og høyt utdannede foreldre, mellom gutter og jenter og mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever. En nederlandsk studie (Kraaykamp (2003) fant for eksempel at læreren gjennom sine undervisningsstrategier kan påvirke elevenes lesemotivasjon og leseinteresser. Dette kan igjen påvirke elevenes leseferdigheter.

Skolen er uten tvil en viktig arena for utjevning av sosiale forskjeller knyttet til leseferdigheter, forskjeller som kan tenkes å oppstå allerede tidlig

i familien. Samtidig bortfaller denne muligheten i feriene når skolerutinene avbrytes. Både en tysk og en amerikansk studie har vist at sosiale forskjeller i skoleprestasjoner øker i løpet av ferietiden, og at de er særlig synlige etter sommerferiene (Becker, Stanat, Baumert, & Lehmann, 2008; Downey, Von Hippel, & Broh, 2004).

Det finnes dessuten kunnskapsbaserte tiltak for å motvirke denne utviklingen: En aktuell systematisk oversikt over studier om effekten av sommertiltak for å øke leseferdigheter, konkluderer med at disse tiltakene virker. Samtidig viste oversiktsforfatterne at tiltakene hadde størst effekt på de elevene som hadde mest behov for slike tiltak: barn fra familier med lav inntekt.

Sosiale forskjeller øker i sommerferiene

I mange land, deriblant Norge, varer sommerferien relativt lenge, cirka to måneder. Mange elever tilbringer store deler av ferietiden med familien, enten på reise til utlandet eller på hytta. Samtidig bruker mange noe av feriene på sommerjobber. Mens noen grupper elever bruker tiden sin på mange og svært varierende aktiviteter, bruker andre tiden sin på en langt mindre aktiv måte, fordelt på færre stimulerende aktiviteter. Dette kan også tenkes å ha konsekvenser på den videre utviklingen av kognitive ferdigheter, for eksempel leseferdigheter. Forskning har vist at også fritidsaktiviteter indirekte kan påvirke elevenes kognitive ferdigheter (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003). Samtidig må vi huske

at sommerferiene utgjør den perioden i året med mest frtt disponibelt tid for alle. Dette betyr at sommerferiene kan skape muligheter for større variasjon i fritidsmønster mellom ulike sosiale grupper.

Noen elever reiser for eksempel til steder de aldri har vært før. Disse elevene vil muligens øke sin kunnskap i fremmedspråk og stedets kultur. Andre elever kan tenkes å foretrekke en ferie i hjemlandet med muligheten til å lese mange bøker eller museumsbesøk. De velger sannsynligvis i å lese de bøkene som ikke står på læreplanen, men som nettopp derfor er spennende. Ut fra hva vi vet om familiens betydning for barnas læring, kan vi altså anta at det skjer en økning i sosiale forskjeller gjennom (uformell) læring i løpet av sommerferiene. I den øvrige delen av skoleåret vil de fleste elevene få et større og likere fordelt tilbud av stimulerende aktiviteter i skole og skolefritidsordning.

Tiltak for å motvirke sosiale forskjeller

Hvordan kan vi i så fall motvirke økningen i sosiale forskjeller knyttet til utdanning i løpet av sommerferiene? En systematisk oversikt konkluderer at tiltak i sommerferiene med fokus på en forbedring av leseferdigheter, virker. Det viste seg at slike tiltak hadde størst effekt på de elevene med størst behov, det vil si barna fra lavinntektsfamilier.

Den systematiske oppsummeringen ble motivert av den amerikanske handlingsplanen *No Child Left Behind* i 2001. Denne handlingsplanen hadde gitt skolene et større ansvar for å redusere sosiale ulikheter i prestasjoner. Dette skjedde gjennom implementeringen av tiltak utenfor skoletiden og kunnskapsbasert leseopplæring (for eksempel, Lauer et al. 2006). Med kunnskapsbasert leseopplæring menes leseintervensjoner, som viste seg å fungere etter å ha blitt evaluert. Den omtalte oversikten bygger på tre hypoteser: for det første forventet forfatterne at klasseroms- og hjemmebaserte tiltak i sommerferiene hadde en positiv effekt på ulike ferdigheter som hadde med lesing å gjøre, for eksempel vokabular og leseforståelse. For det andre forventet forfatterne at måten slike kunnskapsbaserte leseopplæringstiltak vil bli implementert på, i tillegg vil påvirke hvordan slike tiltak faktisk virker. Den totale effekten av leseopplæringstiltak vil derfor være summen av effekten som skyldes selve tiltaket og effekten



Foto: © Markus Bormann

som skyldes selve implementeringen av tiltaket, for eksempel om en tar hensyn til lokale forhold og personaltet kvalifikasjoner. For det tredje forventet de å identifisere større effekter for barna i lavinntektsfamilier.

Kim and Quinn (2013) konkluderte med at både klasseroms- og hjemmebaserte tiltak kan føre til en økning i leseferdigheter og leseforståelse (generelt). I tillegg fant de at effektene på: generelle leseferdigheter, leseforståelse, taleferdighet og dekodning og vokabular var omtrent like. Ut over det viste forfatterne at effekten av begge tiltakskategorier ikke hadde noe statistisk signifikant effekt på vokabular. Dette er ikke særlig overraskende med tanke på at de omtalte tiltakene var relativt kortvarige. I tillegg viste oversikten en sterkere variasjon i enkelte effektstørrelser for de studiene som omhandlet tiltak basert på klasserommet. Sistnevnte tiltak ser altså ut til å være mer heterogene i sin virkning når man sammenligner med studiene som omhandlet hjemmebaserte tiltak.

I samsvar med den ovennevnte hypotesen bekreftet denne systematiske oversikten at effekten av slike programmer var større for de elevene som kom fra lavinntektsfamilier. Kim og Quinn (2013) fant statistisk signifikante effekter (i et 95 prosent konfidensintervall¹) målt ved Cohen's d_2 for de elevene der majoriteten kom fra lavinntektsfamilier, på elevenes leseferdigheter total ($d=.10$), på elevenes leseforståelse total ($d=.20$), på kun elevenes leseforståelse ($d=.33$), og på elevenes leseferdighet og avkodning i kombinasjon ($d=.23$). Effekten av slike programmer på ulike dimensjoner av leseferdigheter varierer altså, fra å være moderate med $d=.33$ (for kun elevenes leseforståelse) til å være lite, med $d=.10$ (for elevenes leseferdigheter total).

For de elevene som kom fra familier med en blandet inntektssituasjon, påviste forfatterne kun én statistisk signifikant effekt, på leseferdighet og avkoding i kombinasjon ($d=.27$). Dette betyr at familiens inntektssituasjon kunne moderere, det vil si påvirke, selve effekten av disse tiltakene på elevenes leseferdigheter. Dette kan igjen ha viktige implikasjoner for utforming og implementering av relevante tiltak.

Kim & Quinns oversikt – noen fakta

Den omtalte systematiske oversikten ble publisert i *Review of Educational Research*. Den oppsummerte og vurderte 35 studier på 41 tiltak, utført i USA og Canada, mellom 1998 og 2011. Forfatterne søkte etter relevante studier i en rekke databaser, for eksempel Education Abstracts, ERIC, PsycINFO, EconLit og ProQuest Dissertation and Theses database, i tillegg til relevante nettsteder, for eksempel What Works Clearinghouse, the Harvard Family Research Project's Out-of-School Time Database. Både publiserte (i fagfellevurderte fagtidsskrifter) og ikke-publiserte studier ble inkludert i én metaanalyse for å unngå publikasjonsskjevhet (Littell, 2013). Søket resulterte i 1691 treff totalt.

Rundt to tredjedeler av studiene ble beskrevet som klasseromsbaserte tiltak, mens én tredjedel ble kategorisert som hjemmebaserte tiltak. For klasseromsbaserte tiltak opplyste oversiktsforfatterne at 35 prosent av studiene hadde brukt minst ett kunnskapsbasert tiltak som beskrevet av National Reading Panel. Mer enn én tredjedel av tiltakene ble ifølge forfatterne opplysninger iverksatt i urbane settinger. Det manglet informasjon i 31 prosent av studiene. Ifølge oversiktsforfatterne kan 40 prosent av de inkluderte studiene beskrives som randomiserte kontrollerte studier eller som studier med regresjons-diskontinuitetsdesign. For 60 prosent av studiene gir forfatterne ingen opplysninger om studiedesign.

Når det gjelder elevsammensetningen, omhandlet populasjonen i de fleste inkluderte studiene elever i barneskolen. Elever fra lavinntektsfamilier utgjorde majoriteten av populasjonen i 60 prosent av de inkluderte studiene. Studien målte for eksempel leseflyt og avkoding, vokabular og leseforståelse. Alle studier målte globale leseferdigheter; kun 29 prosent av studiene inkluderte

vokabular. Forskning har derimot vist at særlig vokabular kan predikere senere leseferdigheter i grunnskolen (Aukrust, 2001).

I majoriteten av studiene (56 prosent) ble effekten av tiltaket målt én måned etter (ved post-test). I 18 prosent ble effekten målt én måned etter, i ytterligere 18 prosent etter to måneder. Studienes utvalg varierte mellom studier basert på større utvalg (studier med regresjons-diskontinuitetsdesign) og studier med små utvalg.

Oversiktens overføringsverdi for Norge

Den omtalte systematiske oversikten har utelukkende sett på studier utført i Nord Amerika mellom 1998 og 2011. Likevel har resultatene en viss overføringsverdi for Norge, med noen forbehold. For det første konkluderte oversikten med at skolebaserte tiltak satt i gang i sommerferiene, har positiv effekt på elevenes leseferdigheter. I tillegg understreket forfatterne at effekten var større for barn i lavinntektsfamilier. Samtidig viste oversiktsforfatterne at denne effekten er relatert til kunnskapsbaserte og ressursintensive programmer.

Noen kommuner i Norge tilbyr gratis *sommerskole*. Dette tilbudet retter seg mot de elevene som ønsker å bruke noen av ferieukene sine til å lære mer eller forbedre ferdighetene i basisfagene på en annerledes måte enn ellers i skoleåret. *Sommerskolen Oslo* er for eksempel et gratistilbud til elever i Oslo på alle skoletrinn (1.–13.). Målet er at elevene lærer noe nytt, får faglige utfordringer, trives og opplever mestring. Elevene gis mulighet til å øve grunnleggende ferdigheter slik som lesing eller å øke ferdighetene i basisfagene. Samtidig tilbyr *Skolefritidsordningen* (Aktivitetsskolen i Oslo) organiserte ferieaktiviteter. Skolefritidsordningen tilbys kun elever i barneskolen mellom 1.–4. trinn (1.–7. trinn for barn med særskilte behov). Denne ordningen er ikke lovpålagt og tilbys særlig i større norske kommuner, for eksempel i Oslo. Mens sommerskolen er gratis, og derved rettet mot *alle* elever uansett sosioøkonomisk bakgrunn, er SFO *ikke* gratis. Dette kan igjen føre til sosiale forskjeller eller forsterke allerede eksisterende sosiale forskjeller. Foreløpig kan vi ikke trekke noen konklusjoner om effekten av slike tiltak på ulike grupper barn, for eksempel for barn med ressursvake foreldre. Denne gruppen viste seg å være underrepresentert

i dette tiltaket (Turmo, Guttersrud, Elstad, & Olsen, 2009). Foreløpig foreligger det ikke noen evalueringssstudier som har målt effekten av dette tiltaket på utviklingen av elevenes leseferdigheter i Norge. Vi trenger altså flere evalueringssstudier med sammenlignbare kontrollgrupper for å trekke noen konklusjoner, også for elever i Norge.

En begrensning ved den omtalte systematiske oversikten ligger ifølge oversiktsforfatterne i at den ikke har fanget opp studier som tar høyde for kvaliteten på interaksjonen mellom lærer og elev i klasserom. I tillegg har den ikke identifisert tiltak som integrerer elementer av både hjemme- og skolebaserte programmer (Kim & Quinn, 2013). Her foreligger det muligheter for å videreutvikle de eksisterende tiltakene og å sette i gang flere evalueringssstudier også i land utenfor Nord-Amerika, for eksempel i Norge.

Videre kritiserte oversiktsforfatterne at tiltakene i mindre grad hadde fokusert på ordforråd, selv om vokabular ble målt. Ut fra tidligere oppsummert forskning vet vi at særlig vokabular er avgjørende for å forutse senere leseferdigheter (Aukrust, 2001). Samtidig må en være klar over at tiltak begrenset til feriene i seg selv setter begrensninger i effekten på lengre sikt.

En viktig begrensning knyttet til effekten av tiltak i sommerferie er nettopp knyttet til *tid*. Ettersom slike programmer er relativt kortvarige, og forskning samtidig viser til at effekten avtar etter en avgrenset tidsperiode, burde en sette i gang oppfølgende tiltak gjennom hele skoleåret gjennom lærerinitierte instruksjon (Kim & Quinn, 2013). Videre studier kunne for eksempel se på den kombinerte effekten av både sommerskolen og skolefritidsordningen. For å oppnå en videre reduksjon av sosiale ulikheter i utdanning, trenger vi flere studier om effekt av tiltak knyttet til flere arenaer, både innen og utenfor skolens kjernetid.

NOTER

- 1 Et 95 % konfidensintervall angir intervallet at vi med 95 % sannsynlighet kan si at gjennomsnittet av populasjonen ligger innenfor.
- 2 I metaanalyser er Cohen's d (1988) blant de mest brukte effektstørrelser som uttrykker forskjell mellom gruppene som en standardisert enhet; resultater fra ulike studier blir dermed sammenlignbare, selv om de ulike studiene bruker tester med ulike skalaer eller poeng. Cohen's d er enn effektstørrelse uttrykt i standardavviksenheter. En effektstørrelse lik 1 tilsvarer for eksempel at barn som får et tiltak skårer ett standardavvik høyere enn de i kontrollgruppen.

For tolkning av effektstørrelsen, forslås følgende regel: liten $d < 0,2$, middels $d = 0,3$ og stor $d > 0,5$.

LITTERATUR

- AUKRUST, V.G. (2001). Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- BAKKEN, A., & ELSTAD, J.I. (2013). Kunnskapsløftet og sosioøkonomiske forskjeller i skolerestultater. I: B. Karseth, J. Møller & p. Aasen (Eds.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen* (211-227). Oslo: Universitetsforlaget.
- BECKER, M., STANAT, P., BAUMERT, J., & LEHMANN, R. (2008). Lernen ohne Schule. Differenzielle Entwicklung der Leseleistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund während der Sommerferien. [Learning outside of school: Differential development of reading comprehension in children with and without immigrant background during summer vacation]. *Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, 48(252-276).
- CARO, D.H., & LEHMANN, R. (2009). Achievement inequalities in Hamburg schools: how do they change as students get older? *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 407-431.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, New Jersey, Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- DOWNNEY, D.B., VON HIPPEL, P.T., & BROH, B.A. (2004). Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer month and the school year. *American Sociological Review*, 69(613-635).
- ECLES, J.S., BARBER, B.L., STONE, M., & HUNT, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59, 865-889.
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- KIM, J.S., & QUINN, D.M. (2013). The Effects of Summer Reading on Low-Income Children's Literacy Achievement From Kindergarten to Grade 8: A Meta-Analysis of Classroom and Home Interventions. *Review of Educational Research*, 83(3), 386-431. doi: 10.3102/0034654313483906.
- KRAAYKAMP, G. (2003). Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school. *Poetics*, 31, 235-257.
- LAUER, P.A., AKIA, M., WILKERSON, S.B., APTHORP, H.S., SNOW, D., & MARTIN-GLENN, M.L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76(275-313).
- LITTELL, J. (2013). The Sciences and Practices of Research Synthesis. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(4), 292-299.
- TEACHING CHILDREN TO READ: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction, January 20, 2014 (2000).
- NYE, B., KONSTANTOPOULOS, S., & HEDGES, L. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
- TURMO, A., GUTTERSUD, Ø., ELSTAD, E., & OLSEN, R. (2009). The impact of attending after-school care schemes on science achievement in primary school: A Norwegian study. *International Journal of Educational Research*, 48(5), 331-341.



Sabine Wollscheid, dr. phil. er forsker ved Seksjon for velferdstjenester ved Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, der hun arbeider med utarbeidelse av systematiske kunnskapsoppsummeringer og formidling av disse. Hun har doktorgrad i utdannings-sosiologi ved Universitetet i Trier, Tyskland. Doktorgradsavhandlingen handlet om familiens betydning for barns språk- og leseferdigheter. Hun har tidligere arbeidet ved Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring. Hun er spesielt interessert i sosiale ulikheter knyttet til utdanning og skole.

Lekser i TIMSS og i norsk skole

■ AV ODD HARALD VALDERMO

PISA og TIMSS har i mange år gjort internasjonale sammenligninger av elevers kompetanse i realfag. Ingen av dem kan ut fra forskning begrunne hvorfor norske elever ikke gjøre det bedre når vi sammenligner med andre land, men kommer likevel med forslag til forbedring. TIMSS har i sine undersøkelser blant annet tatt opp lekser – spørsmålet er om de har et godt nok grunnlag for de anbefalingene de gir.

TIMSS 2011¹ viser at både lærere og elever trives i norsk skole. Det er gledelig. Slike data velger man å tro på, selv om det kan være tolkningsmuligheter. Skolebesøk de senere år har vist større ro i klassene enn tidligere, noe som støtter resultatene om trivsel². På den andre siden er økningen i fravær de aller siste årene etter regelendring et urovekkende signal. Trivsel skulle gi et godt grunnlag for bedre læringsresultater, men det er visst ikke så enkelt. Tross stor trivsel blant både elever og lærere er ikke lærerne helt fornøyd med elevenes faglige resultater, ifølge TIMSS. TIMSS finner en «indikasjon» på sammenheng mellom vektlegging av læringsmiljø og elevprestasjoner, men ikke mer enn at det kan skyldes andre forhold. Likevel: et

godt læringsmiljø er utvilsomt viktig for trivsel, og for læring og utvikling.

Om å forske med begreper i endring

TIMSS stiller mange viktige spørsmål til grunnskolelærere om lekser, de samme i 2003, 2007 og 2011, nesten like for matematikk og naturfag. Vi henter data fra de to siste rapportene. Så ofte som ordet lekse brukes i hjem, skole og samfunn, er det overraskende at lekser fortsatt har så liten plass i lærerutdanning, og er med ett hederlig unntak³ fraværende i skoleforskning og faglitteratur⁴. Kulturen med hjemmelekse var tidligere, satt på spissen, en form for omvendt tilpasset opplæring: de som fikk gjort minst på skolen, fikk mest hjemmelekse, og var forventet å stille likt med de raskeste neste dag.

Tradisjonelt har lekser vært hjemmearbeid. Men i dag kan lekse være å gjøre oppgaver i en arbeidsplan – i skoletiden. TIMSS-forskerne visste at ordet lekse kan ha ulike betydninger (TIMSS 2007:132). Likevel er dette ikke presisert i spørsmålene til lærerne, noe som kan ha betydning for lærernes svar, og dermed skape usikre data.

Etter at TIMSS Advanced 2008 la fram sine rapporter om videregående skole, der *elevene*



Foto: © EM Art



Foto: © christingasner

svarte på spørsmål om blant annet lekser, sto følgende overskrift i Aftenposten 16. september 2010: «Lekser + lekser = gode karakterer». TIMSS-forskerne hevdet at når man sammenlignet *klassevis*, fant man at mer lekser ga bedre resultater. TIMSS så dette som så interessant at man anbefalte det for hele skoleverket, uten å ha oversikt over konsekvenser.

Om likhetstegn i matematikk

Misbruk av likhetstegn har alltid vært en alvorlig sak i matematikk. I avisoppslaget er likhetstegnet tvilsomt av flere grunner. Én er at mange skoleflinke elever kan oppnå gode resultater helt uten å gjøre hjemmelekser, noe alle vet. TIMSS finner rimelig nok ikke samsvar mellom elevenes faglige skår og tid brukt på lekser på individuelt nivå. En del elever har oppfattet og bruker muligheten til å gjøre mer av læringsarbeidet i skoletiden. Selv om man finner sammenhenger mellom tid på lekse og læringsresultater på klassenivå, sier forskerne at motsetningene mellom individsvar og klassesvar gjør tolkningen problematisk. Den to-nivå-forskningen som gjennomføres og beskrives i rapporten, er spennende lesning. Spørsmålet er likevel om dette grunnlaget er godt nok som

anbefaling til hele skoleverket uten at konsekvensene er vurdert⁵. En del elever (les jenter) legger nok tid på hjemmelekser i tillegg til å være pliktoppfyllende på andre måter⁶. Flere konsekvenser tas opp etter hvert.

Hjemmelekser kan delvis være en kompensasjon for tidstapet i skoletiden. Haug (2012)⁷ antyder rundt 30 prosent tidstap på ungdomstrinnet bare ved å registrere aktivitet som går til annen virksomhet. Valdermo og Eilertsen (2002)⁸ opererte med nær halve skoletiden som tidstap for en del elever i videregående skole ut fra observert fravær av faglig fokus. Om klassen mister 5 minutter for hver vanlige skoletime, går 3 hele uker til spille i løpet av skoleåret. God tidsutnyttelse er med stor sannsynlighet læreravhengig.

Gode svar på spørsmål om lekser finner man neppe ved å studere lekser isolert, men der lekser ses i en total situasjon med undervisning, faglig tema, elevforutsetninger, elevvurdering, osv.

Ikke bare et spørsmål om kvantitet

En annen svakhet ved TIMSS sin lekseforskning er at det bare stilles kvantitative spørsmål om lekser, som hvor mange, hvor mye, hvor ofte. Selv spørsmål om *type* lekse får et kvantitativt preg: omfang

av å løse oppgaver, omfang av å lese i læreboka, osv. Om en studie kun baseres på spørreskjema, kan kvantitativ tilnærming være hensiktsmessig. Men kvaliteten på data blir usikker. Det sier seg selv at hver slik aktivitet kan gjøres på ulike måter, med stor spredning i kvalitet og utbytte. Til sammenligning har det begrenset mening å spørre om hvor mye tid en klasse bruker på labarbeid i naturfag og sammenligne læringsutbytte ut fra dette, for innhold, opplegg, tenkemåte, utfordringer osv. kan være svært ulikt i hvert tilfelle.

Også i boka *Opptur og nedtur* (TIMSS 2013⁹) får lekser mest kvantitative tilnærming, selv om behov for annen forskning blir nevnt. TIMSS bidrar ikke til å øke *kvalitativ* forståelse av lekse spørsmålet, som for eksempel: Hvordan kan hjemmelekse i forkant av et undervisningsopplegg øke motivasjonen for undervisningen?¹⁰ Hvilken betydning har opplegg og variasjon av hjemmelekser for læringsutbyttet og andre målsettinger? Hvordan kan man stimulere samarbeid mellom elever om hjemmelekse, eksempelvis med gruppevis oppsummering på skolen i de første 5 minuttene av timen neste dag, og der noe følges opp i hele klassen om det er aktuelt? Og et C-moment: Hvordan kan felles og tilpasset hjemmearbeid gi større utbytte over tid for hele elevgruppa, også i arbeidet på skolen? Slike spørsmål og mange flere krever helt andre metoder for forskning enn det TIMSS legger opp til. Et eksempel kan være at skoleforskere og lærere ser undervisning og lekser i sammenheng, søker forbedringsmuligheter for begge, både for å redusere unødvendig hjemmearbeid gjennom mer tilpasset innsats i skoletiden og skape større motivasjon for hjemmearbeid der det er ønskelig eller nødvendig. Dette er mer krevende forskning, der kvalitative og kvantitative metoder støtte hverandre for å oppnå troverdige resultater.

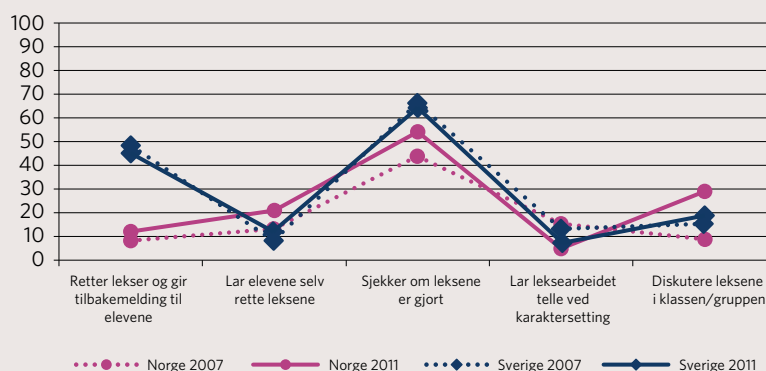
Oppfølging av lekser

Det er fra ulike hold blitt hevdet at lekser får dårlig oppfølging i norsk skole, noe som også trekkes fram av TIMSS (2007:180). Mine egne observasjoner i klasserom fra praksisbesøk over lang tid støtter dette. Hjemmelekser var vært mye preget av fantasiløshet og tilfeldighet. Kari Mogstad

Lærerne på 8. trinn fikk følgende utsagn de skulle vurdere i tilknytning til egen matematikkundervisning:

1. Retter lekser og gir tilbakemelding til elevene
2. Lar elevene selv rette leksene
3. Sjekker om leksene er gjort
4. Lar leksearbeidet telle ved karaktersetting
5. Diskuterer leksene i klassen/gruppen

Lærerne skulle for hvert utsagn svare langs en Likert-skala med de tre alternativene «alltid eller nesten alltid», «noen ganger» og «aldri eller nesten aldri».



Figur 6.2 Oppfølging av lekser i matematikk på 8. trinn i Norge og Sverige i 2007 og 2011 basert på lærernes svar. Figuren viser prosent av lærerne som har svart «alltid eller nesten alltid» på spørsmålene.

gir gode eksempler på dette i *Utdanning* nr. 3, 2014, både på oppgaver og på tekster som blir for krevende. Alt dette kan begrense hensikten med mer lekse inntil temaet tas opp på en seriøs måte, ikke minst i grunnskolen. TIMSS påviser gjennom spørreskjema økt omfang og bedre oppfølging av lekser i grunnskolen fra 2003 til 2011. Figuren over er hentet fra TIMSS 2013:124/125.

Bedre oppfølging av lekser høres bra ut, men om så var tilfellet, og lekser har betydning for læring, skulle læringsresultatene kanskje vært bedre. Imidlertid dreier det seg om små utslag i komplekse systemer. Størst er utslaget for utsagn 5 over om hvor mye lekser blir «diskutert». Dette er kanskje det mest usikre utsagnet av de fem med hensyn til hva det betyr. Betyr «diskusjon» å snakke om

lekser som arbeidsmåte eller å gjennomgå hjemmelekser som har vært gitt? For hvem?

TIMSS går klart for langt ut fra egen forskning med sin konklusjon når de hevder at bedre oppfølging av lekser i Norge er årsaken til at norske 8.-klassinger tar inn på svenskene (TIMSS 2013:133). I kapittel 2 i samme bok sier de at den norske fremgangen skyldes større læringstrykk, uten at oppfølging av lekser er med i det TIMSS definerer som læringstrykk!

Det har også vært lagt ned en stor innsats med leksehjelp fra mange frivillige. Nettsøk vil vise varierende, men mest skuffende resultater. Få vil bli overrasket over det, ikke minst fordi sammenhenger mellom undervisning og lekselæring mangler. Kari Mogstads store skår i gleden ved å være leksehjelper, var blant annet at leksene ikke var tilpasset elevene hun skulle hjelpe.

Å øke omfang av lekser er i seg selv en primitiv løsning om ikke kvalitet og tilpasning legges til grunn.

Arbeidsplaner – et tveegget sverd?

Innføring av arbeidsplaner i skolen har ikke bare endret leksebegrepet. Arbeidsplaner skulle gi elevene mulighet til å gjøre leksene når det passer hver og en. Det kan motivere, men kan også føre til utsatt arbeid og skape problemer fordi gjennomganger har mindre verdi dersom elevene ikke har gjort leksene. Samspillet mellom undervisning og lekse er viktig for motivasjon, for oppfølging og læringskontroll, og særlig viktig for fag med hierarkisk oppbygging. Det nevnte innslaget med =-tegn i Aftenposten har mange gode tanker om matematikkundervisning. Men arbeidsplaner gjør noe av det forskerne foreslår vanskelig å gjennomføre, særlig i grunnskolen. Skolens bruk av arbeidsplaner bør også komme i et sterkere søkelys på grunn av faglig kommunikasjon, samspill, motivasjon og arbeid med læringsstrategier.

Hva så?

Den store trivselen som elever og lærere opplever i norsk skole, er viktig å ta vare på. De endringer man skulle ønske å gjøre, må ha sterk legitimitet. Vi lar Svein Sjøberg peke på mulige konsekvenser: «Er prisen for å bli en Pisa-vinner at elevene lærer seg å mislike faget?»¹¹ En viktig kvalitet ved gode skoler kan være at elevene får gjort mest mulig av skolearbeidet i skoletiden. Det bidrar til å utvikle gode arbeidsvaner og sikrer elever mer rom for annen, utviklende og noen ganger forpliktende virksomhet etter skoletid.

NOTER

- 1 På <www.timss.no/> fins alle rapporter fra TIMSS Norge.
- 2 Passer godt inn i diskusjonen om «Generasjon Lydig» i Aftenposten september 2013.
- 3 Grepperud og Skrøvset (2012): Undervisningslære. Eksempler, ideer og refleksjoner, Gyldendal.
- 4 I Imsen sine to «mursteiner» på til sammen 1000 sider, Lærers verden (2012) og Elevens verden (2009), nevnes lekse kun ett sted, da i betydningen ukelekse (arbeidsplan).
- 5 Forskningskvaliteten er neppe i samsvar med de krav organisasjonen bak TIMSS, IEA, har for publisering.
- 6 Se Aftenposten 17.8.2013, innslaget Sykt flinke.
- 7 Haug, P. (2012): Komparative studier: Har dei verdi? i Hopfenbeck et al: Kvalitet i opplæringa. Univ.forlaget.
- 8 Valdermo og Eilertsen (2002): En læringsbevisst skole. Høgskoleforlaget.
- 9 Se sluttnote 1.
- 10 Bruk av IKT for såkalt «omvendt undervisning» (flipped classroom) kan inngå her. Men også slike opplegg kan ha ulike kvaliteter.
- 11 <<http://www.tu.no/jobb/2012/11/12/-norsk-skole-lar-seg-styre-for-mye-av-pisa-undersokelsen>>



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



Fra skolegården ved Borgheim ungdomsskole.
Foto: Borgheim ungdomsskole

Interaktivt og reflekterende praksisfellesskap

En fortelling om profesjonalisering av lærerrollen

■ AV ANETTE R. SCHØMER

Kompetanse måles ofte i formell utdanning og antall oppnådde studiepoeng. Jo høyere utdanning og grad man har, desto høyere betegnes kompetansen. Men den allerede eksisterende kunnskapen i et kollegafellesskap, den som etableres gjennom erfaring og ikke gjennom mer akademisk utdanning, er like mye verd. Denne kompetansen har man forsøkt å synliggjøre og aktivere i kollegiet ved en ungdomsskole.

Borgheim ungdomsskole som organisasjon har i likhet med andre skoler et sett av kunnskapsressurser. Den aller viktigste er velutdannede medarbeidere og deres erfaringer. For at disse ressursene skal kunne forløses slik at de kan skape resultater i virksomheten, må de imidlertid mobiliseres inn i aktiviteter og læringssituasjoner som gir mulighet for dette. På denne måten kan ressursene «spille sammen» inn mot felles målsettinger og visjoner. Dette handler om å nyttiggjøre seg den kunnskapen som allerede eksisterer ved skolen for at elevene skal lære på en bedre måte.

Formålet og hensikten med min studie på Borgheim ungdomsskole har vært å undersøke hvordan man kan lykkes i utviklingsarbeid som tar utgangspunkt i læreres etablerte kompetanse, uten nødvendigvis å øke antall studiepoeng i personalet. Helt sentralt i denne sammenhengen er hvordan man som leder kan gi lærerpersonalet muligheter til å vokse og utvikle seg gjennom *skolebasert kompetanseutvikling*, og hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at lærere og ledelse ved skolen opplever utviklingsarbeid som meningsfylt og nyttig. Jeg har også sett på

Dagsaktuell nasjonal satsing på praksisnærhet i kompetanseutvikling

Skolebasert kompetanseutvikling for ungdomstrinnet har vært et pilotprosjekt i regi av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Dette prosjektet er det mest omfattende tiltaket i forbindelse med Utdanningsdirektoratets nasjonale satsing, *Ungdomstrinn i utvikling*, og har vært tidfestet til 2012/2013. 22 kommuner har deltatt i piloten med til sammen 37 skoler. Erfaringer fra denne piloten har dannet grunnlaget for planleggingen av skolebasert

kompetanseutvikling i fullskala. Det er laget en plan for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet i tidsperioden 2013-2017, hvor både informasjon om finansiering, og flere detaljer om roller og organisering er beskrevet (www.udir.no).

Borgheim ungdomsskole var ikke med i piloten, men de jobber i tråd med prinsippene for skolebasert kompetanseutvikling.

hvilke faktorer som gjør at noen opplever det som mindre meningsfullt å delta.

Læring i lokalt utviklingsarbeid

Jeg har i min studie fått inn empiri fra lærere og rektor ved Borgheim ungdomsskole for å finne svar på følgende problemstilling: «Hva fremholder skoleleder og lærere i en skole som kjennetegn når skolebasert kompetanseutvikling oppleves som meningsfylt?»

I dette arbeidet grep jeg fatt i og gikk dypere inn i følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke faktorer må være til stede for at læring aktiveres og forløser lærerkollegiets kollektive kompetanse?
2. På hvilken måte kan læreres erfaringer bidra til å heve kvaliteten på skolens praksis?
3. På hvilken måte kan skoleleder legge til rette og åpne for en tydeligere ansvarliggjøring av lærerne, slik at det skaper mening og læring?

Skolebasert kompetanseutvikling

Utdanningsdirektoratet gir følgende definisjon av begrepet skolebasert kompetanseutvikling:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (www.udir.no).

Formålet med denne type utviklingsprosesser er å skape åpenhet, rom for refleksjon og kultur for læring ved å fokusere på menneskelige ressurser som allerede finnes i organisasjonen, for igjen å kunne utnytte og utvikle skolens samlede kunnskapstilfang.

Borgheim ungdomsskole

Borgheim ungdomsskole er et godt eksempel på en skole som arbeider i tråd med skolebasert kompetanseutvikling. Utviklingsarbeidet på skolen baserer seg på kollegaobservasjon, etterfulgt av interaktive refleksjonssamtaler. Hensikten er at lærerne skal få mulighet til å profesjonalisere seg i lærerrollen. Dette skjer gjennom at lærerne er tett på egen og andre læreres pedagogiske praksis. Med utgangspunkt i relevant forskning om hva som er god undervisningspraksis, er det meningen at lærerne skal jobbe systematisk for å profesjonalisere lærerrollen. Dette foregår gjennom et kriteriesett som fungerer som et forskningsbasert verktøy. Samtidig vil refleksjonsarbeidet gi mulighet til å sette ord på den «tause kunnskapen», den kompetansen og kunnskapen som støtter seg på erfaring, *det pedagogiske skjønn*. Et møte mellom evidensbasert kunnskap og det praktiske skjønn vil på denne måten finne sted.

Bjørnsrud (2009) drøfter i boken *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*, forholdet mellom evidensbasert kunnskap og de praktiske erfaringer. Han er tydelig på at den evidensbaserte

kunnskapen er betydningsfull, men at den samtidig ikke skal overskygge lærerens erfaringer, holdninger, verdier og praktiske skjønn. Dale (2011) uttaler i boken *Utdanningsvitenskap og pedagogikk* betydningen av at utvikling av praksis må skje med vitenskapsbasert kunnskap som utgangspunkt. Dette kaller han en vitenskapelig-gjøring av pedagogisk praksis. I en tilnærming til kompetanseutvikling bør det være et balansert og ikke motstridende forhold mellom det pedagogiske skjønn og det evidensbaserte. På den måten vil lærerne få mulighet til å vurdere, begrunne og reflektere over pedagogisk praksis, ut ifra både forskning og egne erfaringer.

I arbeidet med kunnskaps- og profesjonsutvikling gjennom interaktiv kollegaobservasjon på Borgheim ungdomsskole, er det mange elementer som må ivaretas for å spre engasjementet blant lærerne. Som leder blir det viktig å legge til rette for gode prosesser som ansvarliggjør og motiverer flest mulig av lærerne og som oppleves som meningsfylte og lærerike. For å få til dette, vil det være avgjørende å skaffe seg innsikt og informasjon som sier noe om hvilke faktorer som spiller inn, og hvilke elementer som fremmer og hinder deltakelse.

I boken *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring* viser Roald (2012) til to større metaanalyser som har fått spesielt stor oppmerksomhet i Norge. Rapportene *Veien mot kunnskapslandet* og *Lærerkompetanser og elevers læring* ble begge publisert i 2008, og trekker ifølge Roald to klare konklusjoner: For det første hevdes det at læreren er avgjørende for læringsutbyttet i skolen og har effekt i en helt annen grad enn for eksempel ressursbruk. Videre konkluderes det med at målbare forhold som lærerens utdanningsbakgrunn har en viss innvirkning, men at mindre målbare forhold ved læreres daglige arbeid sammen med elevene ser ut til å ha større effekt på læringsutbyttet.

Læring som sosial praksis

Læring er et omfattende, omdiskutert og bredt begrep, og det finnes mange ulike læringsteorier som baserer seg på å stimulere forskjellige aspekter ved læring. Slik sett kan man tenke at de ulike

teoriene kan benyttes til forskjellige formål, og at en god teori snarere åpner enn lukker for en diskusjon. Etienne Wenger og hans kollega Jean Lave (1991) fremsatte i boken *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, teorien om situert læring. Denne læringsteorien bygger på at læring er situert i spesifikke sosiale situasjoner og at den må sees i sammenheng med konteksten den blir anvendt i.

Wengers (2004) grunnantakelser er at utvikling av praksis, og individuell og kollektiv læring, foregår i en gjensidig læreprosess, og at dette skjer i spesifikke praksisfellesskaper. Han hevder at læring er et fundamentalt sosialt fenomen som henger uløselig sammen med praktiske erfaringer og deltagelse. Han fremstiller begrepet *praksisfellesskap* som helt sentralt i sin læringsteori. Dette begrepet baserer seg på den kollektive læringen som skjer når vi forenes i en eller annen form for felles engasjement, og hvor vi interagerer med hverandre i et fellesskap omkring det praktiske arbeidet i en virksomhet. Menneskene i praksisfellesskapet deler en felles interesse for noe de arbeider med, og utvikler seg gjennom samspill, samhandling og av å lære av hverandre. Det er dette arbeidet på Borgheim ungdomsskole også går ut på. Der er hensikten at lærerne skal lære av og med hverandre, og at de gjennom etablerte praksisfellesskap skal aktivere den kunnskapen og kompetansen som allerede finnes i personalet på skolen.

På Borgheim ungdomsskole er det i forbindelse med utviklingsarbeidet *Profesjonalisering av lærerrollen* opprettet flere små praksisfellesskap. Praksisfellesskapene består av observatør og den som blir observert i undervisning, og noen ganger en representant fra ledelsen. Medlemmene tar utgangspunkt i observasjoner av hverandres undervisningspraksis, for så å reflektere sammen i etterkant av undervisningsøkten. De som skal samarbeide, blir plukket ut etter ulike prinsipper: samme fagbakgrunn, samme trinn, erfaring, tillit til hverandre, komplementære kompetanser, egne valg osv. Praksisfellesskapene danner sammen et større praksisfellesskap når alle samles omkring det felles utviklingsarbeidet. Her deler man

erfaringer, reflekterer, evaluerer og avgjør hvor veien går videre.

Et praksisfellesskap behøver ikke å basere seg på at alle er enige om alt. Uenighet kan like gjerne være en kime til produktivitet og utvikling i virksomheten, og det viktige er at det forhandles i fellesskap. Nye erkennelser, holdninger og ferdigheter oppnås gjennom konfrontasjoner. Man omdefinierer, kasserer, tar vare på og reflekterer over. Denne type læring har med utviklingen av praksis å gjøre, samt å utvide evnen til å være kritisk til egen og andres praksis. Deltakerne preger hverandre med sine erfaringer og sitt medlemskap, trekker hverandre med og inspirerer og utfordrer hverandre.

Erfaringsbasert kunnskap

Kolb ga i 1984 ut boken *Experiential Learning – Experience as The Source of Learning and Development*. Her hevder han at læring er erfaringsbasert, og bryter med et syn på behavioristiske og kognitive læringsteorier og andre læringsforståelser som ligger i tradisjonelle, formelle utdanningsmetoder. Hans læringssyn har mange likhetstrekk med Wengers forståelse av læring som sosialt fenomen, og som hevder at læring urokkelig henger sammen med levde erfaringer og deltakelse. Kolb (1984) lanserer i sin modell et læringsperspektiv som han kaller *erfaringsbasert* (experiential), og poengterer den sentrale rollen bevissthet og subjektiv erfaring spiller i læringsprosessen. Kolb (1984) understreker at læring, innenfor hans modell for erfaringslæring, fremstiller hvordan nye holdninger og ferdigheter og ny kunnskap oppnås gjennom konfronterende møter på fire nivåer: konkret erfaring, reflektert observasjon, abstrakt begrepsdanning og aktiv eksperimentering. Modellen er et ideal. Det er kanskje vel så betydningsfullt at den åpner for bevisstgjøring av de spenningsfylte forbindelsene og kombinasjonene modellen innehar, og å bli kjent med den kraften og det potensialet som kan ligge i å tenke på læring som et kretsløp i bevegelse mellom aktør og observatør, deltaker og analytiker.

Jeg ser mange likhetstrekk mellom Kolbs modell og det skolebaserte utviklingsarbeidet på Borgheim ungdomsskole. Slik jeg forstår de ulike



Lærerne Kristine (lengst venstre) og Lene (helt til høyre) ved Borgheim ungdomsskole har vært med i prosjektet med skolebasert kompetanseutvikling. Her sammen med elevene Hanna og Sindre. Foto: Borgheim ungdomsskole

nivåene i modellen, vil *konkret erfaring* bestå i å gjøre seg en erfaring gjennom å utføre konkrete handlinger. Denne handlingen observeres. *Reflektert observasjon* vil representere det å reflektere over handlingene som er blitt utført. I denne fasen gjennomføres refleksjonssamtalen etter observasjonen, og erfaringslæringen skjer. Det neste steget, *begrepsdanning*, vil være dannelsen av begreper som skal gi føringer for fremtidig handling. Ut ifra refleksjonsarbeidet må lærerne sette ord på hva som var vellykket, hvorfor og hva som eventuelt bør endres til neste undervisningsøkt. I dette arbeidet må medlemmene i praksisfellesskapet verbalisere erfaringene og refleksjonene fra observasjonen. Når dette er oppnådd, vil *aktiv eksperimentering* bestå i å anvende og utforske i praksis det som kom fram av erfaringslæringen.

Den tause dimensjon

Den «tause kunnskapen» er også interessant å trekke inn i forbindelse med erfaringsbasert læring. Begrepet ble lansert på engelsk (tacit knowledge) i boken *The tacit dimension* av den ungarsk-engelske legen og filosofen Polanyi i 1966. *Tacit knowledge* er et uttrykk for den kunnskapen

og den kompetansen vi innehar som ikke er satt ord på, og som nærmest er blitt en naturlig del av oss. *Det pedagogiske skjønn* er også et begrep som brukes om dette fenomenet. Lærerne på Borgheim ungdomsskole har, som andre lærere i praksis, en teoretisk utdanning i tillegg til mange erfaringer fra sin yrkesutøvelse. Dette betyr at de har både teoretisk og praktisk kunnskap. Den praktiske, erfaringsbaserte kunnskapen er implisitt og en del av lærernes pedagogiske skjønn. Dette betyr at dersom den tas i bruk uten at den løftes frem og reflekteres over, vil den forbli «taus». Dette innebærer at den heller ikke vil kunne settes i spill med andres erfaringsbaserte kunnskap, samt at lærerne ikke blir bevisst sin egen og andres praksis og den kunnskapen de bruker. Dette «tause», men verdifulle kunnskapstilfanget kan ikke overføres i påstandsform, og det representerer en dimensjon av kunnskap som ennå ikke er festet til begreper gjennom språkliggjøring.

Gjennom interaktiv samhandling og refleksjon over praksis, vil utviklingsarbeidet på Borgheim ungdomsskole kunne bidra til å gjøre denne kunnskapen synlig. Dersom de lykkes i dette arbeidet, vil det kunne fremme en bevisstgjøring, som igjen vil kunne gjøre det mulig for medlemmene i praksisfellesskapet å dele kunnskap med hverandre. Det vil i tillegg gi den som besitter kunnskapen innsikt i eget kunnskapsrepertoar, slik at den kan benyttes mer bevisst og tilsiktet. Polanyis sentrale poeng er at læring skjer med utgangspunkt i noe vi har lært. Dette er i tråd med det Kolb sier om erfaringsbasert læring og konkret erfaring som utgangspunkt for all læring. Wenger fremhever også, gjennom sitt perspektiv på læring som sosial deltakelse, betydningen av individets levde erfaringer og handlinger. Å skape arenaer hvor dette kan skje vil kunne bidra til organisasjonslæring gjennom kunnskapsoverføring.

På Borgheim ungdomsskole forsøkes det å legge til rette for en arena hvor dette kan skje gjennom ulike praksisfellesskap. I refleksjonssamtalene som finner sted etter kollegaobservasjonene, vil det være mulig å sette ord på den praksisen som utøves. Gjennom å begrunne, reflektere, diskutere og tolke vil kunnskapen og kompetansen

bak handlingen kunne bli synlig og tilgjengelig, både for den som blir observert og observatøren.

Distribuert ledelse

God ledelse er minst like viktig i skolen som i enhver annen virksomhet. Den mengde litteratur som finnes innenfor forskning på skoleledelsesbegrepet, er mangetydig og variert. Den viser likhetstrekk mellom begrepene, men like fullt at de er uensartet og motstridende. Forskningsfeltet viser også et mangfoldig bilde av hva som kan betegnes som god skoleledelse. Ulike aktører vil nødvendigvis besitte ulike suksesskriterier. Ut ifra dette tenker jeg at god skoleledelse blant annet må sees i lys av kontekst og de teoretiske rammene den inngår i.

Spillane (2006) hevder i boken *Distributed Leadership* at ledelse er konstituert av interaksjoner mellom menneske og situasjon, og at det er et relasjonelt og distribuert fenomen. Han understreker at distribuert ledelse ikke er en måte å lede på, men en måte å *tenke* ledelsespraksis på. Denne type ledelsespraksis sikter seg inn på ansvarliggjøring av alle i skolens profesjonelle fellesskap, og vektlegger distribusjon og relasjon. Roald (2012) gir begrepet dette innholdet:

Medan delegasjon omhandlar fordeling av oppgaver nedover i organisasjonen, er distribuert leiing eit spørsmål om å generere medansvar og skaparkraft oppover i organisasjonen (Roald, 2012: 19).

Ledelsen ved Borgheim ungdomsskole tok et aktivt grep om lærernes kompetanseutvikling for å heve kvaliteten på skolens undervisningsstandard gjennom å innføre kollegaveiledning. På mange skoler er observasjon av læreres praksis en oppgave som utføres av ledelsen. Ved at det er dannet praksisfellesskap som ivaretar denne oppgaven, har lærerne på Borgheim ungdomsskole imidlertid fått dette ansvaret overført til seg. Dette er i tråd med et distribuert ledelsesperspektiv, og det gir lærerne ansvar i skolens utviklingsarbeid. I kraft av sin profesjonalitet og innsikt tar de ansvar for utvikling av egen og andres praksis gjennom å «coache» hverandre i undervisningssituasjon.

Hovedfunn

Empirien viser følgende indikasjoner i forbindelse med forskningsspørsmålene:

Hvilke faktorer må være til stede for at læring aktiveres og forløses i lærerkollegiets kollektive kompetanse?

- Gjennomføring av refleksjonssamtale i etterkant av observasjon
- Klare kriterier som utgangspunkt observasjon og refleksjonssamtale
- Åpenhet omkring og vilje til å være kritisk til egen praksis
- Gode relasjoner mellom observatør og den som blir observert

På hvilken måte kan læreres erfaringer bidra til å heve kvaliteten på skolens praksis?

- Erfaringsdeling mellom lærere
- Kontekstbundet, at erfaringene som deles kan settes i kontakt med den kontekst lærerne befinner seg i
- Avdekke og sette fellesskapets ressurser i spill med hverandre
- Språkliggjøring av pedagogisk skjønn og den «tause kunnskapen», slik at den kan brukes mer tilsiktet

På hvilken måte kan skoleleder legge til rette og åpne for en tydeligere ansvarliggjøring av lærerne, slik at det skaper mening og læring?

- Samordning av lederoppgaver basert på kompetanse, ikke formelle posisjoner
- Felles utgangspunkt og ståsted slik at alle opplever å jobbe mot samme mål
- Tilrettelegging fra ledelsens side, samt invitere og åpne opp for konkret medansvar og medledelse

Oppsummering av studiens hovedfunn

Som faktarammen med studiens hovedfunn viser, indikerer datamaterialet først og fremst at skolen kan arbeide for å være en lærende organisasjon uten at den nødvendigvis må skaffe seg mer kunnskap utenfra. Deltakerne uttrykker tydelig at den kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen, kan settes i system og benyttes, og at dette er det som gir størst mening i kompetanseutviklingsarbeid og profesjonalisering av lærerrollen.

For det første viser datamaterialet at det er påfallende stort samsvar mellom lærerne og skoleledelsen i oppfatningen om det er meningsfullt, verdifullt og lærerikt å utvikle praksis gjennom å reflektere over praksis. Læring i kontekst og språkliggjøring av erfaringer og kunnskap ble løftet frem som meningsbærere i skolebasert kompetanseutvikling.

For det andre er utvalget i sin helhet klare på at det å arbeide ut ifra et sett kriterier er avgjørende for å kunne holde fokus og få noe ut av observasjonene og refleksjonssamtalene. Skoleleder var i tillegg klar på at disse kriteriene måtte representerer et forskningsbasert grunnlag i arbeidet.

For det tredje ble relasjonen mellom medlemmene i praksisfellesskapene presisert som betydningsfull. Det ble også understreket av alle respondene at hver og en lærer måtte være villig til å være kritisk til egen praksis, og at det å jobbe mot en større åpenhet på dette området er avgjørende for å lykkes. Det kom fram at observatør ikke måtte se seg selv som en «dommer» som skulle avgjøre om undervisningen til sin kollega var god eller dårlig, og at rollene og kriteriene burde bli definert på forhånd. Her ble det også presisert at det ikke nødvendigvis er skoleledelsen som egner seg best til denne oppgaven; lærerne seg imellom er mer likestilte, og avstanden mellom rollene er mindre. Det ble hevdet at lærerne trolig er de som sitter på den nyttige og meningsfulle kunnskapen og erfaringen fra praksisfeltet. Trygghet ble også satt frem som et viktig moment i sammenheng med dette, og at ledelsen i større grad enn en lærerkollega kunne bidra til utrygghet og følelsen av å bli bedømt.

For det fjerde fremhever skoleleder at det å gi lærerne tilstrekkelig med tid, er en viktig faktor for å kunne lykkes. Det å legge til rette for struktur og være tydelig på forventninger, mente hun også hadde stor betydning. Dette med nok tid ble også uttrykt av samtlige lærer-respondenter, og i tillegg fremhevet de betydningen av at ledelsen overførte ansvar og var samarbeidsvillige og fleksible.

For det femte mente lærerne at det å få ansvar for ledelsesoppgaver knyttet til skoleutvikling ga dem motivasjon. De mente dette var helt nødvendig for å kunne utvikle et meningsfylt eierforhold til endringsarbeidet og for å kunne få mulighet til å medvirke i utviklingen av den skolen de ønsket å skape. Skoleleder var enig i at det å distribuere ledelsespraksis på denne måten var fordelaktig, men følte likevel behov for å ha en overordnet kontroll over kvaliteten på arbeidet som ble utført av lærerne. Lærerne mente imidlertid at ledelsen kunne miste innsikten i lærernes praksis og bli for distansert i forhold til «det virkelige livet i skolen» dersom de fraskrev seg for mye ansvar og ikke deltok tilstrekkelig. En balanse når det gjaldt overføring av ansvar til lærerne og ledelsens deltagelse, ble nevnt som viktig av flere av respondentene.

I videre arbeid kunne det ha vært interessant å undersøke om elevene faktisk opplever et reelt læringsutbytte i kraft av lærernes kompetanseutvikling. Hvilken interaksjon finnes i klasserommet? Er atferden læringsorientert? Er det indikatorer på at elevene er passive, eller på at de er konsentrerte og engasjerte i hvordan læreren legger opp undervisningen sin? Opplever elevene at de lærer mer? Dette er eksempler på spørsmål som kunne gitt et bilde av i hvilket format et slikt skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt helt konkret kommer elevenes læring til gode. Lillejord (2003) uttaler det slik: «Elevenes læring er skolens kjerneaktivitet og det som til syvende og sist legitimerer all annen aktivitet» (Lillejord, 2003: 21).

LITTERATURLISTE

- AUBART, A.M., BAKKE, I.M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- BERG G. (2000). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- BJØRNSRUD, H., NILSEN, S. (red) (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BJØRNSRUD, H. (2009). *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BOLMAN, G.L OG DEAL, E.T. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- DALE, E.L. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan Company.
- DEWEY, J. (1974). *Erfaring og Opdragelse*. København: Christian Ejlert.
- GRONN, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders. Changing Leadership Practice in an Era of School Reform*. London: Paul Chapman Publishing.
- HARGREAVES, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- HARRIS, A. (2004). *Distributed Leadership and School Improvement. Leading and Misleading?* Educational Management Administration & Leadership, 32 (1), s. 11–24.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice – Hall.
- LAVE, E., WENGER, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- LILLEJORD, S. (2004). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MØLLER, J. OG FUGLESTAD, O.L. (RED). (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- PIAGET, J. (1970). *Genetic Epistemology*. New York: Columbia University Press.
- POLANYI, M. (1967). *The Tacit Dimension*. Doubleday, N.Y. og Routhledge & Keagan Paul, London. Norsk utgave: 2000. Spartacus Forlag. Printed in Norway, Valdres.
- POSTHOLM, M.B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir akademisk forlag. Trondheim.
- ROALD, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Maurice London: Temple Ltd, Gloucester Mansions, Cambridge Circus.
- SENGE, M.P. (1999). *Den femte disiplin: Den lærende organisations teori og praksis*. Århus: Klim.
- SPILLANE, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- ST. MELD. NR. 22 (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- WENGER, E. (2004). *Praksis Fællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag
- INTERNETTADRESSER: <www.regeringen.no>, <www.udir.no>



Annette R. Schømer har mastergrad i utdanningsledelse og er inspektør ved Teigar ungdomsskole, Nøtterøy. Hun har også arbeid på Høgskolen i Vestfold som veileder for studenter som skriver masteroppgaver.



FORSKNING PÅ TVERS AV FRØYDIS HERTZBERG

I denne spalten kommer Bedre Skole til å gi smakebiter av prosjekter som foregår innenfor rammene av KiS (Kunnskap i skolen) ved Universitetet i Oslo. I KiS samarbeider forskere fra fem fakulteter om å bringe fram skolerelevant forskning. KiS har tre prioriterte områder: Realfag i utdanning, Språk i utdanning og Styring, ledelse og organisering av skolen. Frøydís Hertzberg er professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, og faglig leder for KiS.

Grammatikken i skolen – klart for en omkamp?

Grammatikken har mer eller mindre forsvunnet fra undervisningen, og forskningen har ikke gitt mange gode grunner til å ta den inn igjen. Men nå er det kommet resultater som kan tyde på at grammatikkundervisning likevel kan bære frukter. Det er imidlertid noen forutsetninger som må til for at den skal virke.

«Hvorfor er det blitt så vanskelig å snakke om språket?» var overskriften på Tore Brøyns intervju med Lars Anders Kulbrandstad i forrige nummer av Bedre Skole. Utgangspunktet er interessant: redaktøren hadde opplevd hvordan en tilsynelatende enkel samtale om verbformer gikk i stå fordi ingen helt visste hvilke termer som «gjaldt». Kulbrandstad, som har arbeidet med grammatikk i skole og lærerutdanning i årtier, bekreftet at det har vært et terminologiskifte som uheldigvis har falt sammen med en generell svekkelse av grammatikkens plass i skolen. Derfor kommer vi sannsynligvis til å slite lenge med å få den nye forbedrede grammatikken inn i folks bevissthet, sier han.

Det er interessant hvordan debatten om grammatikk dukker opp med ujevne mellomrom i det fagdidaktiske landskapet. Helt siden den temmelig

deprimerende forskningen om grammatikkens manglende betydning for skriveferdigheten ble allment kjent i Norge, har grammatikkdisiplinen vært omgitt av ambivalens i utdanningssammenheng. De engelske og amerikanske effektstudiene som kom jevnlig fra 1950-tallet og oppover, omtales med én stemme blant skriveforskere: grammatikkundervisningen har ingen påvisbar effekt på elevenes skriving. Man snakker da særlig om førstespråket, altså i vårt land norsk for elever med norsk som morsmål, men grammatikken er omstridt også i andrespråks- og fremmedspråkundervisningen. Dette er uten tvil en viktig grunn til det Kulbrandstad omtaler som den generelle svekkelsen av grammatikkens plass i skolen. «Etter hvert brukte man ikke engang ordet 'grammatikk', og det som ble stående igjen, var temmelig tilfeldig og ufordøyd», sier han.



Foto: © vividcorvid

Tenke grammatikk på nytt

Selv er jeg en av dem som gjennom mange år har båret fram kritikken av skolens grammatikkundervisning, og som i likhet med Kulbrandstad gjerne erkjenner at vi kan ha kastet barnet ut med badevannet. Derfor sperret jeg øynene opp da jeg støtte på en artikkel som faktisk setter dette spørsmålet i et nytt lys. Artikkelen er skrevet av en forskergruppe ved University of Exeter ledet av Debra A. Myhill, og har den talende tittelen *Rethinking grammar*. Studien er ifølge forfatterne «the first large-scale study in any country of the benefits or otherwise of teaching grammar within a purposeful context in writing». Det dreier seg om en såkalt *randomisation controlled trial* (Melby-Leervåg & Leervåg 2013) der halvparten av deltakerne er med i en intervensjon og den andre halvparten utgjør kontrollgruppen. Studien konkluderer annerledes enn vi er vant til: her viser grammatikkundervisningen seg å ha påvisbar effekt. Etter ett år hadde alle elevene gjort framskritt, men framskrittet var nesten dobbelt så stort i intervensjonsgruppen som i kontrollgruppen, og forskjellene var signifikante. Framskrittet gjaldt imidlertid først og fremst de høytpresterende elevene.

Studien var såpass finurlig designet at jeg ville vite mer, og jeg inviterte Debra Myhill til å holde et seminar i regi av Kunnskap i skolen (KiS). Det gjorde hun, og det var svært interessant å sammenligne Myhills beskrivelse av grammatikkdiskusjonen i England med den her hjemme. I begge land er det et gap mellom forskernes syn på

verdien av grammatikkundervisning og det «folk flest» mener (det siste kalte hun *the politicians' and taxidrivens' view of grammar*). Begge land har også en lang historisk tradisjon for å undervise i latinbasert grammatikk (slik også Kulbrandstad nevner i intervjuet med Brøyn), og i begge land ble skolegrammatikken svekket i takt med forskningsresultatene fra siste halvdel av 1900-tallet. I England har man likevel gått mer til ytterlighetene: grammatikken forsvant først fullt og helt, men ble så tatt inn igjen – og det til gagns – under Thatchers regjeringstid. Av den grunn mente Myhill det var det et poeng å undersøke hvordan grammatikkundervisningen kan legges opp på en fornuftig måte.

En britisk studie

La oss da se på denne studien. Materialet består av 32 klasser (som ble redusert til 31) på åttende trinn, fordelt på en intervensjonsgruppe og en kontrollgruppe. Begge gruppene fulgte den nasjonale læreplanen, der grammatikk utgjør et gjennomgående element. I begge gruppene skrev elevene de samme tre teksttypene: fortelling, argumentasjon og poesi. Hver sekvens gikk over tre uker, og studien totalt gikk over hele skoleåret. Elevene ble testet ved begynnelsen og slutten av skoleåret. I begge gruppene inngikk klasseromsobservasjoner og intervjuer med lærere og elever.

Det som skilte de to gruppene, var selve intervensjonen. Mens lærerne i kontrollgruppene underviste som vanlig, ble de andre lærerne bedt om å følge et undervisningsopplegg som de i tillegg

ble kurset i å bruke. De viktigste prinsippene bak opplegget var disse:

- Det grammatiske metaspråket forklares alltid gjennom eksempler og mønstre
- Det lages alltid link mellom språktrekket som er i fokus og hvordan det kan heve kvaliteten på den aktuelle teksten
- Undervisningen involverer aktiv diskusjon om språkvalg og effekten av valget
- Bruk av «creative imitation»: elevene får modeller og mønstre som de kan leke med og deretter bruke i sin egen skriving. Modellene skal være hentet fra autentiske tekster.
- Bruk av aktiviteter som stimulerer elevene til å gjøre språklige valg og bli «designere» av sin egen skriving
- Oppmuntring til språklek, eksperimentering og spill

Lærernes egen grammatikkunnskap var også en viktig faktor. På forhånd hadde lærerne vært igjennom en kartleggingstest, og forskerne sørget for at både intervensjonsgruppen og kontrollgruppen fikk tilnærmet lik fordeling av lærere med ulik grad av grammatikkompetanse. Og resultatet er kanskje ikke uventet, men likevel: Det var bare i klassene med grammatikkyndige lærere at intervensjonen gjorde utslag. Klasseromsobservasjonene viste at disse lærere gjerne tillot og oppmuntret til utfyllende diskusjoner om språklige valg, de var trygge når de svarte på elevenes grammatikkspørsmål, de gjorde direkte link mellom et grammatisk trekk og sjangeren i fokus, og de oppmuntret til selvstendige språklige valg snarere enn å underkaste seg grammatiske regler. Lærerne med svak grammatikkompetanse, derimot, unnlot gjerne å undervise i grammatikkdelen av læreplanen, de ga gale forklaringer og ble forvirret når de snakket om grammatikk, de opererte med forenklete regler og knyttet ikke grammatikken til tekstskrivningen.

En liten genistrek er hvordan forskerne greide å lage en blind randomisert studie med naturlige klasser. Alle forstår at man kan gi pasienter henholdsvis ekte medisin og placebo uten at de vet hva som er hva, men hvordan kan man konstruere en intervensjon i klasserommet uten at læreren og elevene skjønner at det er en intervensjon? Da jeg spurte Debra Myhill om dette, smilte hun litt forlegent og sa at ingen av deltakerne visste at det var grammatikk som var i fokus, de fikk litt vag informasjon om at det dreide seg om skriveundervisning. Skolene hadde heller ikke kontakt med hverandre, slik at ingen av lærerne i kontrollgruppen visste at det var andre som fikk en *treatment* – og omvendt. Og forskerne som scoret pre- og post-testene, visste selvsagt ikke hvilken gruppe elevene tilhørte.

Forutsetningene

Kan vi da sette en strek over alle tidligere undersøkelser? Absolutt ikke, og Myhill selv er svært edruelig i tolkningen av resultatene. Studien viser ikke *at* grammatikkundervisningen fungerer, sier hun, den sier noe om hvordan den *kan* fungere når den gjøres av kompetente lærere.

Selv vil jeg trekke fram tre poenger. Det første er betydningen av lærernes grammatikkunnskap. Vi som har advart mot kullsviertroen på nytten av denne disiplinen, har hele tiden framholdt at *læreren* selvsagt må kunne grammatikk. Men et slikt budskap har åpenbart vanskeligheter med å komme igjennom, og kanskje har jeg og andre vært for naive når vi har formidlet forskningen om grammatikkens manglende effekt på skriveferdighet. Her føler jeg meg i slekt med den danske språkforskeren Erik Hansen, som store deler av sitt akademiske liv gikk til felts mot skolegrammatikken (i en vittig artikkel forslo han å overlate grammatikkundervisningen til gymnastikklæreren, som jo også drev med bøyning). Da han på tampen av sin karriere oppdaget at en hel

generasjon dansklærere var fullstendig blanke på elementær grammatikk, sa han at det ikke var *slik* han hadde ment det – og så skrev han selv en innføring i grammatikk. Boka, som han til alt overmål kalte «Dæmonernes Port», er kommet i mange opplag og er fremdeles i salg.

Det andre poenget gjelder at det særlig var de høytpresterende elevene som dro nytte av grammatikkundervisningen. De lavtpresterende hadde problemer med det grammatiske metaspråket og var mindre tilbøyelige til å overføre trekk fra de ulike språkaktivitetene til sin egen skriving. For de fleste lærere er det trolig ingen overraskelse – grammatikken er abstrakt, den krever en viss evne til logisk tenkning og den har et omfattende begrepsapparat som stort sett ikke finnes i dagligtalen. Funnet svekker likevel et av hovedargumentene til tilhengerne av den såkalte sjangerpedagogikken, som vel er den eneste skrivepedagogiske retningen i dag som opererer med en betydelig grammatikkomponent. Sjangerpedagogikkens grunnsyn er at det særlig er elever ved såkalte *disadvantaged schools* som trenger grammatikk, samtidig som den grammatikken som brukes (den systemisk-funksjonelle), klart overgår den tradisjonelle grammatikken når det gjelder begrepsapparat. (Om debatten rundt sjangerskolen, se Hertzberg 2001.).

Det tredje og siste poenget skal jeg gjøre kort. Helt siden M87 har tonen i læreplanene vært at grammatikken skal være et «språk om språket» og at den skal knyttes til elevenes egen skriving. Hva er vel elementene i Myhills intervensjon annet enn nettopp det? Like riktig som å beskrive intervensjonen som en modell for god grammatikkundervisning, kunne vi kalle det en modell for god skriveundervisning. Det er bare det at denne skriveundervisningen ikke er mulig hvis læreren mangler det redskapet som grammatikken tilbyr. Ganske enkelt.



Foto: © Yarik

REFERANSER

- BRØYN, T.** (2014). Hvorfor er det blitt så vanskelig å snakke om språket? *Bedre Skole* 1, 8–9.
- HANSEN, E.** (2006). *Dæmonernes Port. Materiale til studiet af dansk sprog*. 5. utg. København: Hans Reitzels Forlag.
- HERTZBERG, F.** (2001). Tusenbenets vakre dans – Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica scandinavica* 18, s. 92–105.
- MELBY-LEERVÅG, M. & LEERVÅG, A.** (2013). En revurdering av evidensbasert praksis. *Bedre Skole* 4, 75–79.
- MYHILL, D.A., JONES, S.M., LINES, H. & WATSON, A.** (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27:2, 139–166.



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

Lærerefaktoren

Da NHO arrangerte sin årskonferanse med tema Læringslivet i Den Norske Opera og Ballett 8. januar i år, var det påfallende stor enighet blant talerne om at læreren er den viktigste faktoren i skolen. Selv om det er lett å gi sin tilslutning til at lærerens undervisning betyr mye både for elevenes læring og trivsel, og at læreren følgelig har en sentral og viktig plass i skolen, var spørsmålet som meldte seg etter konferansen: Når ble egentlig læreren en faktor?

Vi er vant til å tenke at en lærer er en person som kan og vet mye, som har omsorg for elevene og gjerne vil at de skal få mest mulig kunnskap i faget eller emnet som undervises. I samarbeid med foreldrene har også lærere ansvar for at elevene får prøvd ut sine grenser, lærer å handle og samhandle, samt at de utvikles til meningssøkende, skapende, arbeidende, samarbeidende, allmendannede, miljøbevisste og integrerte mennesker, som det står i læreplanens generelle del.

I et tidligere nummer av Bedre Skole skriver Gunn Imsen (2009) om sin folkeskolelærer på 1950-tallet at han var underoffiser og klokke ved siden av lærergjernen, hadde store historiekunnskaper og briljerte i fortellerkunsten. Den gang hang lærernes autoritet sammen med at de hadde mer utdanning enn folk flest og at det generelt var en sterk tro i samfunnet på at kunnskap ville bringe samfunnsutviklingen videre. Gradvis ble skolens kunnskapshegemoni redusert på 1970- og 80-tallet, og i 1997 utfordret nye læreplaner prinsippet om lærernes metodefrihet.

Etter Kunnskapsløftet har lærerne fått mange nye oppgaver. Ikke bare skal de undervise i fag og veilede som før. De skal også arbeide i team, involvere elevene i utforming av læreplanmål, tolke kvantitative og kvalitative data, bruke resultatene av disse til å utvikle nye praksis- og evalueringsformer, lese og vurdere forskningsresultater og delta i skolens organisasjonsutvikling. For å kunne forholde seg til skiftende styringsstrategier, trenger dagens lærere også organisasjons- og systemkunnskap og innsikt i jus.

Skolen mellom politiske visjoner og byråkrati

De siste tiårene har vært preget av store samfunnsendringer, og skolen forandrer seg i takt med samfunnet. Det stilles større forventninger til lærere i dag enn i 50-årenes folkeskole. Den største forandringen skyldes omleggingen fra regel- til målstyring, fra en styringsmodell basert på input til en basert på output – med andre ord med vekt på resultater. Skolen drives frem av store politiske visjoner og er samtidig underlagt mer og mindre

trivielle byråkratiske forføyninger. Målene for skolen er mange og befinner seg på ulike nivåer. Aktører med interesse for utdanning kan ha ulike oppfatninger om hva som er skolens viktigste samfunnsmandat. Skal skolen sørge for at elevene blir gode samfunnsborgere eller først og fremst se til at Norge skårer bedre neste gang PISA og TIMSS gjennomføres? Når det ikke alltid er like klart hva som er forventede resultater, er det heller ikke like lett å vite når resultatene er nådd. Siden Norge, sammen med flere andre land, fikk PISA-sjokk i 2001, har interessen, både her til lands og i resten av verden, økt for det som kan måles av elevenes læringsutbytte. Det diskuteres hva PISA måler, om PISA måler «alt» eller om PISA faktisk dreier undervisningen i retning av bare det som kan måles og dermed bidrar til å omdanne hele skolen (Sjøberg 2014). Her skal vi la den diskusjonen ligge og konsentrere oss om lærerefaktoren.

Familiebakgrunn gir Matteuseffekt

For snart 50 år siden publiserte en

forskergruppe under ledelse av sosiologen James Coleman (1966) en rapport som viste at familiebakgrunn betyr mer for den enkelte elevs læringsutbytte enn det som kan måles av skolefaktorer. Colemans forskergruppe oppdaget dessuten at det var kjennetegn ved enkelte lærere som forklarte mer av variasjonen i elevenes læringsutbytte enn noen annen faktor i skolen. Rapporten vakte stor oppsikt fordi den påviste at sosioøkonomisk status (SØS), altså det elevene har med seg til skolen (og rundt seg gjennom hele skolegangen) har større betydning for deres læringsutbytte enn det skolen kan bidra med – det er med andre ord snakk om en Matteuseffekt. Dette var problematisk for alle som hadde et sterkt håp om at utdanning kan redusere forskjeller mellom elevene og bidra til sosial utjevning. I Norge fant sosiologene Hernes og Knudsen (1976) at også her ga foreldrenes utdanningsnivå størst utslag på hvilke karakterer elevene får på skolen. Nyere studier (Bakken 2009) viser at det fortsatt er slik at det er vanskelig for skolesystemet å kompensere for den ulikheten barn kommer til skolen med. Hjemmemiljøet er robust. Samtidig antyder Bakken at det fins skoler som mer enn andre klarer å kompensere for foreldrenes utdanning, og at det med riktig innsats kan være mulig å redusere noe av forskjellene i skolen. Han mener at det

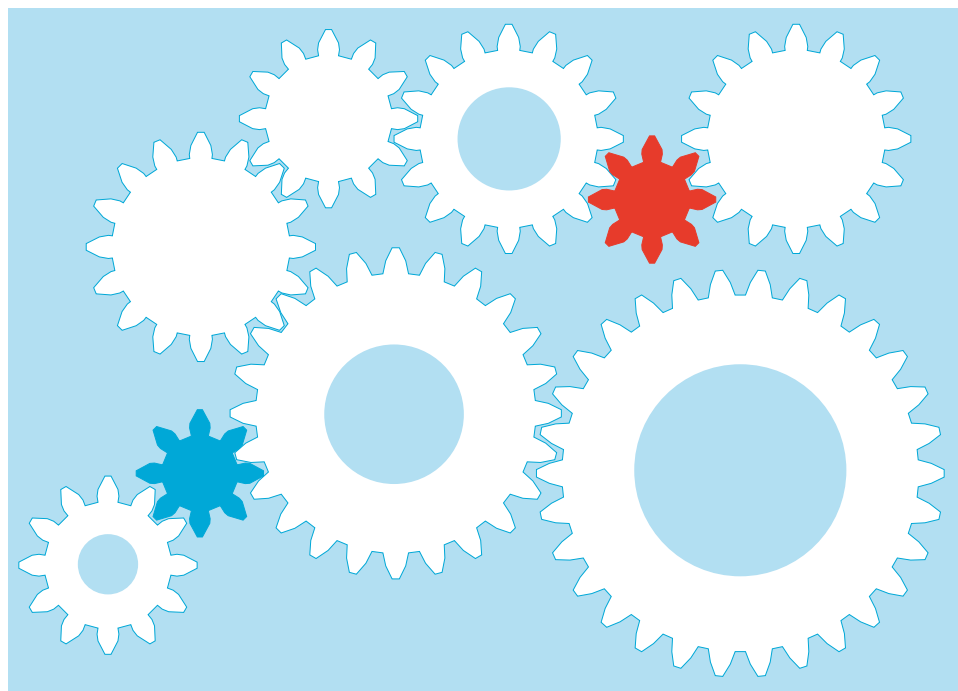


Foto: © danimarco

å skape en best mulig skole for alle vil gi størst effekt for elever som har de dårligste forutsetningene, og påpeker at også skolens ressursituasjon, læringsmiljø og sammensetning av elevmassen har betydning for ulikhet.

Den viktigste faktoren

I tillegg til at sosiologene begynte å interessere seg for utdannings spørsmål på 1970-tallet, ble også andre faggrupper engasjert for å finne ut hva som har effekt i utdanning. Økonomen Eric Hanushek presenterte tall som viste at hvilken lærer elevene har, betyr

mye for deres læringsutbytte, faktisk kan de elevene som har de dårligste lærerne, ligge et helt skoleår bak sine jevnaldrende (Hanushek 1971; 1992). Hanushek (1999) er også kilden til det som enkelte forskere presenterer som en vedtatt sannhet – at klassestørrelse ikke har noen betydning for elevenes læringsutbytte, selv om disse funnene er tilbakevist av andre forskere og hans egne konklusjoner (som bygger på statistiske effekter) ikke er like kategoriske. I den samme tradisjonen arbeider statistikeren William Sanders, som siden 1993

har utviklet Value-Added-modeller i Tennessee. Value-Added betyr tilleggsverdi (merverdi) og brukes i modeller som beregner effekten av den enkelte lærers undervisning på elevenes læringsutbytte. Både Hanushek og Sanders argumenterer for at den faktoren som i størst grad påvirker elevenes læringsutbytte, er læreren. Rådene til de som utformer skolepolitikk er derfor at det mest kostnadseffektive er å få lærere til å yte mer og bedre, for eksempel ved hjelp av prestasjonslønn. Her er altså læreren ikke bare en viktig faktor, men den faktoren som det er viktigst å øke effekten av.

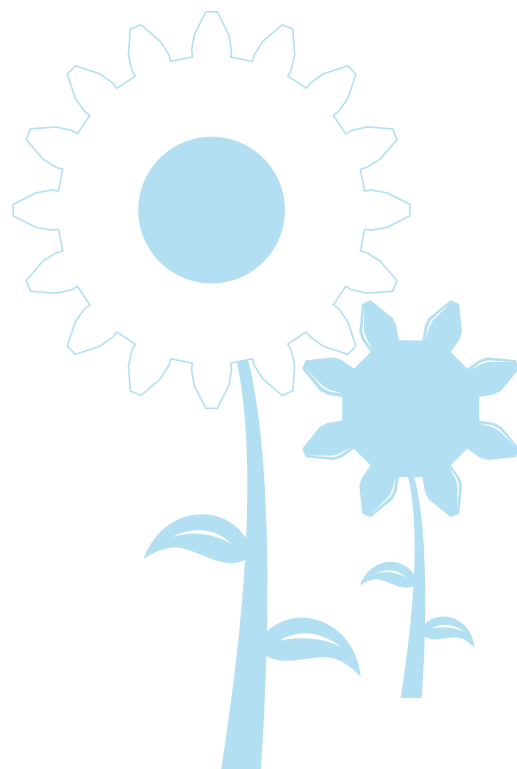
Mens Coleman og kollegaene på 1960-tallet var interessert i kjenne-tegn ved lærerne som kunne ha positiv (eller negativ) innvirkning på elevenes læringsutbytte, var Hanushek og Sanders i 1990-årene mer opptatt av å måle effekt av ressursinnsats og undersøke kostnad–nytte-spørsmål. Linda Darling-Hammond (2000) mener også at læreren er viktig, og argumenterer for at det beste grunnlag for å bedre elevenes læringsutbytte, utvikles gjennom god lærerutdanning og lærerqualifisering. Her ser vi tre ulike forskningsperspektiver som alle tar som utgangspunkt at læreren har stor betydning for elevenes læring, men med ulike utgangspunkt og forskjellige konklusjoner. Summen av disse tre forskningstradisjonene forklarer imidlertid hvorfor alle nå har begynt å omtale læreren som en faktor. Mens Darling-Hammond mener at læreren er en faktor vi må regne med, det vil si investere i og styrke, mener Hanushek og Sanders at vi må beregne lærerfaktorens avkastning slik en bedrift kalkulerer ROI, eller

investeringsavkastning (return on investment).

I 2002 fikk psykologen Daniel Kahneman nobelprisen for å ha utviklet en økonomisk modell som utfordrer et premiss i samfunnsøkonomenes analyser: At mennesker fatter rasjonelle valg for å maksimere egeninteresser (agerer som *homo economicus*). Blant annet viser Kahneman at mennesker ikke alltid klarer å gjøre en fullstendig analyse av en situasjon, særlig ikke når situasjonen er svært kompleks og forutsetter at man holder orden på mye informasjon samtidig (Hofgaard 2008). I komplekse situasjoner klarer vi ikke alltid å ta rasjonelle avgjørelser, men fatter beslutninger basert på det som er tilgjengelig: tidligere opplevelser, vane, oppfatning av hva som er rettferdig – samt redsel for å tape. Etter at den siste finanskrisen viste at økonomi like mye er spørsmål om tillit som om rasjonelle valg, har Kahnemans perspektiver blitt mer interessante for økonomene.

Det tjener ikke skolen å presses inn

i modeller som er utviklet for andre sektorer. Skolen trenger raffinerte målemetoder som bygger på respekt for mangfold og kompleksitet, ikke modeller som bidrar til å forringe og redusere den.



LITTERATUR

- BAKKEN, A.** (2009). Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn? <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/4_sos_bakgrunn.pdf>
- COLEMAN, J. M.F.L.** (1966). *Equality of Educational Opportunity* <<http://www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/ICPSR/studies/06389>>
- DARLING-HAMMOND, L.** (2000). Teacher Quality and Student Achievement, *Educational Policy Analysis Archives*, Vol. 8, No. 1 Open Access: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>>
- HANUSHEK, E.** (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement; estimation using micro data, *American Economic Review*, 61, 280–288.
- HANUSHEK, E.** (1992). The trade-off between child quantity and quality, *Journal of*

Political Economy, 100, 84–117

HANUSHEK, E. (1999). The Evidence on Class Size, in Mayer, S.E. and Peterson, P.E. (Eds.): *Earning and learning: How schools matter*, Washington D.C., Brookings Institution, 131–168.

HERNES, G. OG KNUDSEN, K. (1976). *Utdanning og ulikhet*, NOU 1976:46. Oslo: Universitetsforlaget.

HOFGAARD, T.L. (2008). Den menneskelige faktor i økonomien, *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 45, nummer 11, s. 1438.

IMSEN, G. (2009). Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer, *Bedre Skole* 1, 42–49.

SJØBERG, S. (2014). PISA-syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD, *Nytt Norsk Tidsskrift* 1, 30–43.

Hans Skjervheim revisited

■ AV PER TORE DALEN

Debatten om Hans Skjervheims rolle i pedagogikken blir her ført videre. Det kan være et poeng å ikke lese Skjervheim for mye på hans egne premisser. Faktisk kan konsekvensene av hans pedagogikk vise seg å være helt andre enn han hva selv og hans tilhengere tenkte seg.

Filosofen Hans Skjervheim var fra ca. 1960 i over 40 år en av de mest omtalte pedagogiske tenkere i Norge. I de senere årene har han ikke vært like mye påaktet. Odin Fauskevåg henter ham fram igjen i en artikkel i *Bedre Skole* nr. 1/2014 («Skjervheim i dag») for å vurdere hvilken aktuell betydning han kan ha. Fauskevåg mener hans dialogpedagogikk kommer til kort fordi Skjervheim overvurderer barns kognitive og kunnskapsmessige ressurser. Dessuten er han for unyansert i synet på «overtaling» eller manipulasjon i pedagogikken. Det er former for pedagogisk manipulasjon som kan være helt legitime, mens han støtter Skjervheim når det gjelder manipulasjon på det moralske området. Og det er særlig her, i forsvaret for pedagogikk som utvikling av det autonome moralske subjekt, at han mener Skjervheims fortsatte aktualitet ligger.

Det kan fremdeles gi utbytte å lese Skjervheim, men det er tvilsomt om det kan gjøres på hans egne premisser slik Fauskevåg tross alt gjør. På bakgrunn av kritikken de siste tiårene mot den kantiansk pregede filosofien,

som også Skjervheim representerer, kan han ikke leses like ureservert som før. Fauskevågs kritikk blir etter min mening for grunn. En av de viktigste innvendinger vi kan reise mot Skjervheim, er hans identifikasjon av filosofi og pedagogikk (jf. denne forfatters artikkel i *Nytt Norsk Tidsskrift* nr. 2/2011), og i den forbindelse hans avvisning av retorikken. Det siste kan ses i sammenheng med at han er fremmed for den såkalte språklige vendingen i filosofien (jf. Nils Giljes og Harald Grimens portrett i Skjervheim, *Filosofi og dømmekraft* 1992). Men det peker ut over filosofien, for språk i den retoriske tradisjonen vil si det bilderike og emosjonelt ladete språk. I nær tilknytning til dette vil det være naturlig å trekke inn den nyvakte interessen for «narratologi», læren om *fortellingen*. Dette kaster nytt lys over både skjønnlitteraturen og historiefaget. Alle disse elementene, retorikk, skjønnlitteratur og historie, spilte en langt større rolle i pedagogikken tradisjonelt enn de etter hvert kom til å gjøre i Skjervheims tid og fram til i dag. Den språklige vending har av Hans Hauge også fått

betegnelsen «den retoriske vending» og til og med «den litterære vending» (*Den litterære vending* 1995). Ettersom alt dette, om ikke i streng forstand retorikk, var helt sentralt i norsk pedagogikk før 1960, og i praktisk pedagogikk en god tid etter dette, er det naturlig å se Skjervheim og det betydelige fagpedagogiske selskap som flokket seg rundt ham, som et klart brudd. I det følgende vil det bli argumentert for at dette bruddet også fikk høyst utilsiktede konsekvenser.



Foto: Scanpix/Aftenpostens arkiv

Da interessen for fortellingen igjen ble vakt, er det karakteristisk at fagpedagogene oppfattet dette som noe nytt og tidligere lite brukt i norsk skole. Det har nærmest vært «underholdning, som avveksling i skolehverdagen» (jf. lederartikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 3/1999). Men med i disse «musiske» fag, som det heter med en fornemt-akademisk betegnelse, hører faktisk noe så seriøst og sentralt som bibel-historie, salmesang, skjønnlitteratur (inkludert skuespill med fordelte roller) og historiefaget som sådan. Og utvider vi det «musiske» bildet, må vi ikke glemme at skolen også har hatt fag som sang og tegning! Med andre ord, i det som blir betegnet som «avveksling», befinner det seg ganske mye, til og med selve nerven i skolens dannelsesarbeid. Den akademiske fagpedagogikken var blitt så gjennomsyret av vitenskapelig-rasjonell og analytisk mentalitet at den humanistiske og pedagogiske tradisjonen var blitt usynlig. Men det tok litt tid før vi kom dit.

Skjervheim og tiden

Det sentrale essayet «Deltakar og tilskodar» ble trykt i 1960. Det er ikke helt uvesentlig å merke seg tidspunktet, for det skjedde en betydelig endring i norsk akademia rundt 1960. Skjervheim ble raskt et sentralt navn i fagpedagogikken, det vrirler av referanser til ham i artikler og bøker i flere tiår. Men de som, i likhet med forfatteren av denne artikkel, i hovedsak har vært virksomme i praksisfeltet, vil neppe ha merket noen tilsvarende innflytelse i sitt daglige arbeid. Skjervheim var en del av en frigjørings- og demokratiseringstendens og motstand mot det som mer

eller mindre berettiget ble forstått som autoritært. En slående kontrast til Skjervheims tenkning danner Hans-Georg Gadamer's verk *Wahrheit und Methode*, som kom nettopp i 1960. Karakteristisk nok ser Gadamer ikke ut til å ha hatt noen betydning for Skjervheim, som ellers var meget godt orientert i tysk åndsliv. Man skal også lete lenge for å finne vesentlige nedslag av Gadamer i fagpedagogisk litteratur i vårt land. Gadamer var modernitetskritiker, Skjervheim må, i likhet med de fleste fagpedagoger, betraktes som modernist.

Gadamer's bok har som mål å gjenvinne den humanistiske tradisjonen, man kunne nesten si ved å bryte igjennom den «sperringen» som blant annet den kantianske filosofien utgjør. Dette er også en gjenvinning av noe folkelig som filosofene hadde snudd ryggen til. Et karakteristisk trekk er begrepet *common sense*, den tenkningen som er felles for alle normalt utrustede mennesker, både leg og lærd. For Kant er dette en nærmest vulgær tenkemåte som en filosof skal holde seg for god for, for Gadamer derimot et sentralt element i humanismen. Det samme gjelder retorikken, som Kant foraktet, og litteraturen, som han nok satte høyt, men som ikke hadde noe i tankens verden å gjøre. Hvor radikal forskjellen er, ser vi kanskje tydeligst i Gadamer's argumentasjon for å rehabilitere tradisjon og autoritet, og han mente til og med det var en legitim plass for dommer i all sannhetssøking.

I den praktiske pedagogikk i Norge var tradisjonen fra den demokratiske venstrebevegelsen fra slutten av 1800-tallet fremdeles meget levende etter annen verdenskrig. Den var nokså fremmed for Skjervheim.

Rune Slagstad regner ham med rette, sammen med Arne Næss og Jens Arup Seip, til motstanden mot det som Ernst Sars kalte «poetokratiet» (*De nasjonale strateger* 1998, s. 457). I denne polemiske sammenheng omfattet «poetokratene» først og fremst filologene, og blant dem gymnaslektorer som var aktive i samfunnsdebatten.

1800-tallets historisk orienterte fagforståelse var fremdeles levende i 1960. Men den stigende interessen for filosofi, psykologi, sosiologi og andre samfunnsfag var på et vis en reaksjon mot den historiske orienteringen, som også var en del av nasjonalbyggingen. Oppgjøret med nazismen spilte en viktig rolle, ikke minst for Skjervheim og hans yngre fagfeller, som var orientert mot Tyskland og det intellektuelle oppgjøret der. Det spilte også inn at nettopp i Tyskland (og Østerrike) var det på denne tiden vanlig å hevde at fortellingen var død (Benjamin, Adorno, Musil). Et tredje viktig moment var at fortellingen i skjønnlitterær forstand ikke hadde hatt den samme politiske betydning i Tyskland som den hadde i Norge, faktisk helt fra 1800-tallet, og særlig fra ca. 1870, nettopp i «poetokratiets» tid. Den nasjonale historieskrivning i Sars' og Kohts ånd ble rammet av dette, det samme gjaldt den nasjonale litterære kanon med Wergeland og Bjørnson som hovedfigurer.

Fortelling og dialog

Det ligger i fortellingens vesen at det ikke er noen dialog mellom forteller og tilhører/leser. Den muntlige fortelleren står i et slags samspill med publikum, men forholdet er ikke symmetrisk, slik dialogen forutsetter. Fortellingen skal *føre tilhørerne med seg*. Det dreier seg om en form for forføring,

eller gjerne *overtaling*. For at fortellingen skal lykkes, må tilhørerne og leserne gi avkall på sine reservasjoner. De må la seg «overtale», for å snakke skjervheimsk. Det er dette som ligger i Coleridges berømte «suspension of disbelief». Den eventuelle dialog og kritikk må komme etterpå. Det dialogiske og antiautoritære i Skjervheims pedagogikk kan derfor framstå som anti-narrativt. Det berører også hans forståelse av pedagogikk som filosofi. Dialogpedagogikken kan altså kritiseres fra en annen kant enn det Fauskevåg gjør. Og det må sies enda sterkere: det er i det ikke-dialogiske og overtalende at den moralske dannelsen i første rekke har sin plass. Vi må heller ikke glemme at *muntligheten* sto ganske annerledes sterkt i denne tradisjonen enn den gjorde senere, og det nærmest utskjelte lærerforedraget hadde i ikke liten grad form av fortelling. Gjenoppdagelsen av muntligheten er for øvrig også en av de mest revolusjonerende nyvinninger som er gjort de siste tiår (jf. Walter Ong, *Orality and Literacy* 1982). I den sammenheng må vi heller ikke glemme at litteraturlesning på skolen var i langt større grad enn senere *høytlesning*.

Filosofi, pedagogikk og antifilosofi

I det sentrale essayet «Deltakar og tilskodar» finnes dette avsnittet:

Platonismen har i høy grad vori kulturskapande fordi den gav grunnlag for så sterk tiltru til fornufta. Ein kunne ha tillit til fornufta nettopp fordi ho var i stand til å gjeva svar på dei eksistensielt viktigaste problema, som slik Kierkegaard har sett det er dei etiske og religiøse problema (Skjervheim: Deltakar og tilskodar, 1976, s. 61).

Avsnittet er innsiktsfullt og motsetningsfylt. Skal vi yte Skjervheim rettferdighet, må vi først peke på at utsagnet har et videre perspektiv enn det har vært vanlig å tillegge ham. Ja, det peker ut over Skjervheims egen filosofi i det hele. Det skal godt gjøres å finne nedslag i den fagpedagogiske debatten som i noen vesentlig grad utvikler synspunktet om at pedagogikken tar opp «dei eksistensielt viktigaste problem», som altså er etiske og religiøse. Det gjelder hans fagpedagogiske disipler den gang, og i enda høyere grad fagpedagogene nå. Men det treffer utvilsomt noe sentralt ved den tradisjonelle pedagogikken. Og i den forstand kan vi si at pedagogikk er filosofi. Men ikke filosofi med den sterke tiltro til fornuften, i en linje fra Platon over Descartes til Kant og kanskje videre helt fram til Husserl, som siteres helt i begynnelsen av essayet. At Skjervheim bringer inn Kierkegaard i denne sammenhengen er underlig, for hans grunnleggende begrep er ikke fornuften, men *lidenskapen*. Kierkegaard kan derfor mobiliseres *mot* Skjervheim. Som nevnt over er da heller ikke filosofiens rasjonalitet som først og fremst har preget pedagogikken gjennom to tusen fem hundre år, men den bilderike og følelsesladete tale, retorikken og diktningen. Retorikken hadde verken Platon, Descartes eller Kant noen sans for, for å si det forsiktig, og dikterne ville Platon jage ut av staten. Kant var ikke fullt så brutal, han nøyde seg med å tildele dikterne et reservat for seg, hvor de kunne ha sin frihet, men ikke blande seg inn i filosofenes drøfting av det sanne og det gode.

Selv om man erkjenner at det var retorikken som vant kampen mot filosofien i pedagogikken, kan

betydningen av dette lett undervurderes i dag. Begrepet retorikk forstås på forskjellige måter. Det kan brukes som betegnelse på effektiv kommunikasjon, og da gjerne forførende og overtalende. Det er slik Fauskevåg omtaler moderne kommunikasjonsrådgivere, og med god grunn. Skal vi få et grep om retorikken slik den ble forstått av dens egne tilhengere, må vi frigjøre oss fra en framstilling som er preget av motstanderne. Filosofene har fulgt Platon slik Skjervheim gjorde, like til våre dager, mens pedagogikken har fulgt Gorgias, eller mer presist Isokrates, til ca. 1800. Men dens arvtaker var uten tvil skjønnlitteraturen, og det fikk stor betydning, ikke minst i vårt land.

Retorikken i denne skikkelse er ikke bare en kommunikasjonsform, det er noe så radikalt som en art antifilosofi. I motsetning til filosofene forutsetter ikke retorikerne at det i tilværelsen finnes en skjult ontologisk struktur som det er filosofiens og vitenskapenes oppgave å avdekke. Det finnes ikke en sannhet bortenfor språket, slik filosofene har forutsatt siden Platons dager. Den danske idéhistorikeren Johannes Sløk har gitt en meget instruktiv framstilling av dette i innledningen til sin analyse av Platons *Gorgias* (*Oppgjøret mellom filosofi og retorikk* 1987).

Teori og praksis

Fauskevåg hevder at manipulasjon i visse tilfeller kan være helt legitimt i pedagogisk sammenheng. Han skiller mellom for eksempel lesing og moralsk danning. I det siste tilfellet vil manipulasjon være illegitimt. Men dette gir et for snevert perspektiv. En ferdighet kan være middel til noe annet, slik lesing er, men kan også være mål i seg selv. Mesteparten av

skolens lærestoff består av slike ferdigheter som ikke bare er midler. Vi kaller dem *fag*. Også skolefagene oppfattes ofte som midler til noe annet, men skal vi beherske dem, må vi komme så langt at de gir mening og tilfredsstillelse i seg selv.

Alasdair MacIntyre har et instruktivt eksempel (*After Virtue*, 1985-utgaven s. 188). Hvis en far vil lære en begavet 7-åring å spille sjakk, kan han begynne med å gi ham sukkertøy hver gang han spiller og litt ekstra hvis han vinner. Barnet er kanskje i utgangspunktet ikke særlig interessert i sjakk, men svært interessert i sukkertøy. Det som imidlertid kan skje, er at på et visst stadium i denne prosessen vil spillet være så tilfredsstillende i seg selv at lokkemidler ikke er nødvendig. Da vil «manipulasjonen» være pedagogisk vellykket. Sjakk er i likhet med idrettsgrener, forskningsfag, fløytespill osv. ferdigheter som MacIntyre kaller *praksiser*. Pedagogikk kan betraktes som en slik praksis, og det kan også de fleste av de fag og aktiviteter som lærere fører elevene inn i. Det kan nok være nødvendig med ytre stimulans i innlæringsprosessen, men når en praksis er lært, er det den indre motivasjon, den som ligger i saken selv, som er det viktigste. Ulike praksiser utvikler spesielle personlige egenskaper, og ikke bare rent tekniske, men også holdninger og moral. Det vi kaller kulturen i vid forstand, er samfunnets ulike praksisformer, og kulturen er det skolen fører elevene inn i. Elevene blir *dannet* til de mennesker de blir gjennom å tilegne seg kulturens praksisformer. Men for Skjervheim betyr autonomi frihet også fra kulturen, som i den grad den former mennesket, vil være heteronomi, det motsatte av frihet.

Menneskets frigjøring fra kulturen skjer gjennom den filosofiske *refleksjon* (*Deltakar og tilskodar*, s.158). Det skillet som Fauskevåg stiller opp mellom ferdigheter og moralsk danning, blir nokså problematisk om man aksepterer fortellingens og praksisers moralske dannelsingsfunksjon, slik det er beskrevet her.

Moderniseringens resultat

Da den moderniseringsprosessen som Skjervheim unektelig var en del av, hadde nådd et slags klimaks rundt 1990, var den implisitte forståelsen av den praktiske, og dermed også moralske, siden av kunnskap i den tradisjonelle pedagogikken forsvunnet. Det var også fortellingens funksjon i den moralske oppdragelse. Kunnskap var blitt *teori* og anvendt teori. Det er der vi er havnet. Det lar seg ikke benekte at plasseringen av Skjervheim i moderniseringsprosessen, slik det er framstilt over, er ytterst paradoksal og for mange må virke helt urimelig. Resultatet er nemlig blitt et helt annet og på et vis motsatt av det Skjervheim intenderte. Pedagogikk som anvendt teori, som teknikk, var nettopp det han energisk argumenterte mot. Like energisk argumenterte han mot målstyringen, som preger den byråkratiserte skolen som ble innført i 1990-årene.

Men etter min mening er det, slik MacIntyre viser, en paradoksal

indre sammenheng mellom det liberale frihetsbegrep, som også var Skjervheims, og byråkratiet. MacIntyre kaller det «byråkratisk individualisme» (*After Virtue* s. 35). Det liberale og autonome selv er bare løst og uforpliktende koblet til sosiale identiteter, som ellers ville være en slags «utenfrastyring». Bak reformene i 1990-årene lå en forståelse av lærernes profesjonelle frihet som anarkisk («privatpraksis», som det het), og den måtte under styring og kontroll. Mens dette skrives, er det særlig *elevenes* frihet som er blitt et hett tema. «Ansvar for egen læring» har ikke ført til noe heldig resultat. Skolen står åpenbart nokså maktesløs overfor elevenes frihetsutøvelse, enten den har form av mentalt eller fysisk fravær. Reaksjonen fra byråkratipyramidens øverste spiss er karakteristisk, og faller presist inn i det mønsteret MacIntyre tegner. Tvang er ikke veien å gå, hører vi, det som må til er «ledelse». Det hører til den byråkratiske individualismens natur at makt må kamufleres med begreper som pretenderer å ha samfunnsvitenskapelig legitimitet og dermed uimotsigelig autoritet. Men noen slik autoritet kan ikke samfunnsvitenskapen påberope seg, heller ikke «management-vitenskapen». Det er en fiksjon, men en nødvendig fiksjon hvis den moderne liberalismen skal opprettholdes.



Per Tore Dalen er cand. philol. og pensjonert lektor. Han har tidligere arbeidet som lærer, hovedsakelig i videregående skole, og som studieinspektør. Han har også vært konsulent hos skolesjefen i Oslo, veileder i organisasjonsutvikling i Oslo-skolen, samt konsulent i Rådet for videregående opplæring og Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD).

Fravær og nærvær

Flere sanksjoner for å få elever til å møte på skolen er lite fruktbart. Man bør heller se kritisk på hvilke faktorer i skolen som fører til fravær – eller nærvær.

I debatten om fravær i videregående skole foreslås ulike tiltak. Gjennomgående handler de om å stramme inn, sette grenser, håndheve eksisterende regler eller iverksette nye sanksjoner. Mange tiltak er prøvd før uten at det gjennomgående har ført til mindre fravær. Likevel fortsetter vi å diskutere i samme spor. Hvordan skal skolen få elevene til å ta mer ansvar og følge opp forpliktelsene sine? Hvilke negative konsekvenser vil være mest virksomme? Debatten om hva som skal gjøres med det omfattende fraværet, er ikke uten betydning. Det er nødvendig at det stilles krav til elevene og at de møter en skolehverdag som forventer at de skal delta og ta arbeidet på alvor. Dette er en viktig del av danningen og utviklingen av livskompetanse. Man kan ikke se bort fra at fravær kan handle om dårlige vaner og dårlige valg hos elevene. Men dette er ikke på noen måte hele bildet. Derfor er det heller ikke tilstrekkelig å konsentrere debatten om jakten på nye og mer virksomme sanksjoner. Hva med å stille spørsmålene på en annen måte eller begynne i en annen ende? Hva handler fraværet om? Hva kan skolen gjøre for å få elevene til å bli, hva kan skolen gjøre for å fremme nærvær? Hva må det være nærvær av i skolen for at fraværet skal reduseres? Forhåpentligvis diskuteres slike spørsmål blant mange lærere og på mange skoler. Men i den offentlige debatten som føres, vies slike spørsmål lite oppmerksomhet.

Skolelivskvalitet

Elevers opplevelse av skolelivskvalitet er knyttet til å ha kontroll på skolelivet, oppleve mestring, jobbe med noe som gir mening og motivasjon, få erfaringer som gir dem tro på egen evne til å mestre dagen og morgendagen. Sist, men ikke minst, handler det om å inngå i relasjoner til medelever og lærere som gir dem en opplevelse av å høre til, bety noe for noen og bli sett og møtt. God skolelivskvalitet kan ses som grunnlag for nærvær i videregående skole. Tilsvarende kan man tenke seg at dårlig skolelivskvalitet kan føre til både fravær og frafall. Hvis elever opplever lite mestring, hvis skolearbeidet knyttes til følelse av mangel på mening eller til opplevelse av nedergang, hvis elever føler at de ikke betyr noe eller ikke inngår i relasjoner som er av betydning for dem, kan det være nærliggende å utebli fra skolen. Sagt på en annen måte; mangel på nærvær av faktorer som skaper god skolelivskvalitet kan bidra til økt fravær. I debatten om fraværspromatikken trekkes sjelden slike perspektiver frem. Når fravær i videregående skole diskuteres, rettes blikket oftest mot elevene og deres slapphet eller mangel på innsats. Elevenes skoleerfaringer og deres opplevelse av skolelivskvalitet eller skolens måte å møte elevene på er derimot sjelden i fokus. Elevenes stemmer preger ikke debatten. Det gjør heller ikke spørsmålene om en mulig sammenheng mellom fravær og hvordan skolen fungerer. Det mest

dominerende er ropet etter innstramning og flere sanksjoner. Selvfølgelig finnes det elever som opptrer som om de ikke gidder, og selvfølgelig er elevenes og foreldrenes ansvar sentralt i denne sammenheng. Fravær er ikke bare et skoleanliggende. Men det er også det. Dette fremkommer i liten grad i diskusjonene. Minst like viktig er det derfor å diskutere hva skolen kan gjøre for å fremme nærvær og deltakelse på en måte som kan redusere fraværet.

Faktorer som bidrar til nærvær eller fravær

Med dette som utgangspunkt kan man stille følgende spørsmål:

- *Hva fremmer skolelivskvalitet og nærvær i videregående skole?*
- *I hvilken grad har videregående skole tatt inn over seg og tilpasset seg at *elevgrunnlaget* er mer mangfoldig nå enn tidligere?*
- *I hvilken grad *tilpasses* opplæringen slik at dagens elever får mulighet til å lære ut fra sine forutsetninger?*
- *Hvordan er skolens *vurderingspraksis*? Får elevene klare kriterier slik at de vet hva som forventes av dem og gode tilbakemeldinger som de kan bruke til å videreutvikle sin kompetanse? Har skolen en praksis preget av den forskriftsfestede undervisvurderingen? Eller handler skolens praksis fortsatt mest om sluttvurdering og om hvor få vurderinger lærere*

kan nøye seg med for å få satt en karakter?

- Hvordan skapes *motivasjon* hos elever som beskrives som ikke motiverte? Er lærere fritatt for ansvar hvis elevene ikke er motiverte?
- Hva skjer med interessen for *elevenes egne erfaringer* i all registreringen av fravær, i alle sanksjonene som settes i verk? Blir man mer opptatt av å reagere på fraværet enn av å jobbe for å fremme nærvær?

- Og til slutt kanskje det mest vesentlige spørsmålet av alle: I hvilken grad *involveres* elever som snart er voksne, i diskusjon om skolelivskvalitet, nærvær og fravær?

Flere eller nye sanksjoner er trolig ikke veien å gå for å få gjort noe med grunnlaget for fraværspromatiken. Man kan ikke straffe seg til nærvær. Men det kan hende det er noe å hente i å se kritisk på hvilke skolefaktorer som kan bidra til fravær

og samtidig rette oppmerksomheten mot skolefaktorer som fremmer nærvær og deltakelse. Noe å hente er det garantert også når det gjelder å involvere elevene i økende grad. Innblikk i deres virkelighetsoppfatning og erfaringer med skolelivet og det som skaper god skolelivskvalitet, er et nødvendig kunnskapsgrunnlag både når det gjelder å redusere frafallet og skape nærværet.

Av Hilde Larsen Damsgaard
Dosent Høgskolen i Telemark

Les BEDRE SKOLE digitalt

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



Språklig mangfold og læring

Vibeke Bjarnø, Mette Elisabeth Nergård, Finn Aarsæther:

Språklig mangfold og læring.
Didaktikk for flerspråklige klasserom.

Gyldendal Akademisk
237 sider

AV ELSE RYEN

FØRSTEAMANUENSIS MULTILING, INSTITUTT FOR
LINGVISTISKE OG NORDISKE STUDIER
UNIVERSITETET I OSLO

I 2010 la regjeringen fram utredningen *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i utdanningssystemet* (NOU2010-7). I utredningen er det sterkt vektlagt at flerspråklighet og kulturelt mangfold er en ressurs, og det gis en rekke anbefalinger for at utdanningssystemet skal kunne ivareta mangfoldet på en bedre måte enn tidligere. Sissel Østberg var leder av utvalget som avga innstillingen. Hun er også gjesteforfatter i boka *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*, og i artikkelen «Interkulturell kompetanse» bringer hun inn flere av perspektivene fra NOU2010-7. Å være en god lærer, sier Østberg, er å kunne håndtere et flerkulturelt mangfold og bidra til å skape fellesskap. Lærere må derfor ha mer enn generell pedagogisk kompetanse. De må også ha noe mer enn en flerkulturell kompetanse som begrenses til kunnskaper om «de andre». For å kunne utøve sin virksomhet i flerkulturelle klasserom, er det nødvendig å



ha det hun omtaler som «interkulturell kompetanse», en kompetanse som fører til at lærere vektlegger samhandling mellom individer og som bidrar til godt læringsutbytte for alle elever. Med dette fokuset og en interessant drøfting av kulturbegrepet gir Østberg en god opptakt til ei bok der forfatterne ønsker å fokusere på det språklige og kulturelle mangfoldet i dagens skole og bevisstgjøre lærere slik at de verdsetter og tar i bruk de ressursene unger kommer med til skolen.

Ei innholdsrik bok

Bokas hovedforfattere, Vibeke Bjarnø, Mette Elisabeth Nergård og Finn Aarsæther, har alle lang erfaring som lærerutdannere, og alle har gjennomført forskningsprosjekter i flerkulturelle klasserom. Kapitlene deres omfatter temaer som arbeid med grammatikk og litteratur (Nergård), bruk av digitale verktøy og Internett som portåpner til skriving (Bjarnø) og elevaktivt arbeid med læreboktekster (Aarsæther). Aarsæther har også skrevet kapittelet «Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner». Kapittelet gir en gjennomgang av læreplaner fra 1974 og fram til i dag, og demonstrerer blant annet at skolepolitiske beslutninger ofte ikke er i samsvar med forskningsbasert kunnskap. Flerspråklighetsforskning viser gjennomgående at det gir fordeler for læring både av et andrespråk og av fag å bygge på og styrke elevenes førstespråk. Dagens læreplaner og lovverk derimot gir rammer for det som Aarsæther omtaler som kompensatorisk undervisning, det vil si en undervisning der elevens morsmål ikke har en egenverdi i skolen, men kan brukes i en overgangsfase dersom en elev har svake norsksferdigheter. Likevel, sier han – med referanse til NOU2010-7 – finnes det et handlingsrom som kan utnyttes bedre, men det forutsetter at lærere har kompetanse og at de ser flerspråkligheten blant elevene som en ressurs.

Dialogiske arbeidsformer i flerspråklige klasserom

Boka inneholder mange gode ideer til undervisningsopplegg der elevene oppmuntres til aktivitet og til å ta utgangspunkt i egne erfaringer. Det gjelder både for arbeid med språkstruktur, for produksjon av tekster, for lesing av fagtekster og ikke minst for arbeid med skjønnlitteratur. Skjønnlitteratur gir unike muligheter til å aktivisere den enkelte elevs forestillingsverden, sier Nergård i artikkelen «Ei jente fra Damaskus, en maurisk prins og en skolegutt fra Norge». Som tittelen indikerer, henter artikkelen eksempler på skjønnlitterære tekster fra ulike deler av verden. Nergård skriver engasjert om disse tekstene, og hun gir dermed leseren ideer, ikke nødvendigvis til bruk av de samme tekstene, men til hvordan de selv kan finne og bruke stoff som kan inspirere elevene til samtaler om litteratur og om temaer som kan ha betydning for dem. Artikkelen har også gode referanser til faglitteratur som omhandler lesing og forståelse av skjønnlitteratur, og forfatteren tematiserer det hun omtaler som skjult literacy, det vil si den erfaringen den enkelte elev har med seg hjemmefra i form av fortellinger og tekstkunnskap på morsmålet.

Fokus på samhandling finner en også i Aarsæthers artikkel «Elevaktive arbeidsformer for andrespråkeleven». Med referanse til et større forskningsprosjekt i dansk folkeskole demonstrerer artikkelforfatteren hvordan lærere ved å arbeide med fagord og relasjoner mellom ord og uttrykk kan hjelpe elever til å forstå tematiske mønstre i læreboktekster. Han viser også til et prosjekt der det ble arbeidet med læring av vanskelige ord. Arbeidsformen i prosjektet var lærerstyrt plenumssamtale. Presentasjonen av dette prosjektet knyttes an til en forskningsbasert drøfting av om elevaktivitet gjennom muntlig samhandling kan øke elevenes forståelse for språk og fag.

Artikkelen er velskrevet og balanserer godt mellom teori og praksis.

Ikke bare Aarsæther, men også Bjarnø presenterer eksemplariske opplegg med lærere i alle fag som målgruppe, ikke bare norsklærere. I artikkelen «Digitale verktøy i det flerkulturelle klasserommet» får leseren blant annet gode ideer til bruk av nettbaserte kartprogram og til hvordan regneark kan brukes for å illustrere og snakke om historiske tidslinjer. I tillegg gis en interessant presentasjon av PENpal, «den snakkende pennen», en mp3-spiller, som kan ta opp og spille av lydfiler. Bjarnø forteller blant annet om hvordan verktøyet kan hjelpe barn til å knekke lesekoden og hvordan man i opplæringen kan inkludere flere språk parallelt ved at elevene produserer flerspråklige tekster. Hun gir også eksempler på hvordan pennen kan brukes til å lage tegneserier og til å produsere matematikkhistorier med tekst, bilder og lydfiler for å gi lesestøtte på to språk.

Språklæring og bruk av internett

Enkelte av eksemplene til Bjarnø er hentet fra et språkprosjekt hun gjennomførte sammen med Nergård i en klasse på 6. trinn, der elevene hadde ti ulike morsmål. Dette prosjektet får bredere presentasjon i to andre artikler, Bjarnøs «Internett som portåpner til skriving» og Nergårds «Om arbeid med grammatikk i det flerspråklige klasserommet». Forfatterne underviste klassen i grammatikk over fem dager med bruk av blogg, grammatikkspill og samtale om språk som redskap for tenkning, forståelse og læring. Prosjektet ble avsluttet med at hver elev med bruk av IKT skulle forfatte en tekst om morsmålet sitt. De skulle både skrive om sitt eget forhold til morsmålet og bruke det de hadde lært om ordklasser og setningsledd til å beskrive språket. Eksempler illustrerer at elevene har fått noen redskaper til å fortelle om morsmålet sitt, og at de har

noe å fortelle. Men elevenes kreativitet og muligheter til språklæring synes også å bli begrenset fordi de til dels får svært krevende oppgaver. Et kritisk punkt er også et svært liberalt forhold til kopiering fra Internett. Forfatterne sier at de i utgangspunktet ikke ønsket å styre elevene, men eksempler i Bjarnøs artikkel viser at når elever ikke får føringer for arbeidet, kan resultatet bli tekster som må være temmelig meningsløse for dem. Dette blir spesielt tydelig gjennom Samims tekst. Bortsett fra et lite avsnitt på fire linjer der han forteller om sitt forhold til pashto, er hele resten av teksten på nesten to sider klippet direkte fra Wikipedia og inneholder dermed i tillegg til svært vanskelige språkbeskrivelser både slikt som uforståelige språkkoder og angivelser av at nettartikkelen ikke er ferdig redigert. For at elever skal kunne gjøre materiale fra Internett til sitt eget, er det nødvendig med forarbeid. Gjennom en dialogisk tilnærming, som forfatterne ellers er gode talspersoner for, vil elever og lærer kunne samtale om hvordan man skal søke på nett og finne stoff som gir elevene innsikt.

Som vist, presenteres prosjektet til Bjarnø og Nergård over to artikler, med den i og for seg forståelige hensikten at forfatterne vil vise prosjektet i lys av de to områdene grammatikk og bruk av data. Men med et felleskapittel ville prosjektet fått en mer helhetlig framstilling, og arbeidsmåter og resultater ville blitt klarere. Da vil det trolig også være lettere for lærere å se hvordan et slikt prosjekt kan gi ideer til arbeid med språklæring i egen klasse.

Nergårds artikkel omhandler for øvrig mer enn dette prosjektet. Den inneholder også en del der fokus er lærerens egen språkkompetanse, og hvordan denne kan aktiviseres. Formidling av kunnskaper om språk og grammatikk til lærerstudenter og lærere er også formålet med artikkelen «Inn i språkarbeid med store

spørsmål i bagasjen». Forfatteren skriver engasjert og viser både gleden og nytten av å arbeide med språkstruktur og reflektere rundt språk. Grammatikkunnskapene hun fokuserer på, er ordklasser og setningsstruktur, og perspektivet er kontrastivt. Presentasjonen er for det meste oversiktlig, men det virker ikke hensiktsmessig at stoffet om grammatikk er fordelt på to artikler. Dette gir blant annet flere unødvendige gjentakelser. Det hadde nok også vært en fordel om forfatteren, med den plassen hun har til rådighet, hadde konsentrert framstillingen om ordklasser og grunnleggende setningsstruktur. Snarvisitter til andre temaer faller ikke like heldig ut, for eksempel blir forholdet mellom modus og modalitet uklart, og det er litt pussig at konjunktiv er den eneste modusformen i norsk som er nevnt, ikke de levende formene indikativ og imperativ. Dessuten synes det å ha gått litt for fort når det blant annet sies at substantiv er den eneste ordklassen som har bestemt form, og når det brukes en helsetning innledet med *for* som eksempel på struktur i leddsetninger.

En liten avsluttende kritikk – og en anbefaling

En innvending kan også rettes mot bokas stikkordregister som er svært tynt. Utvalget virker dessuten tilfeldig, og ved så å si alle ordene er det bare henvisning til én side, i et par tilfeller til to. Stikkordregister er svært nyttig, ikke minst i ei bok med flere forfattere og mange ulike temaer, men da må det være gjennomarbeidet slik at leseren kan finne fram til og få oversikt over sentrale emner.

Noen innvendinger til tross, boka kan anbefales. Den formidler at kulturelt og språklig mangfold er en ressurs og gir lærerstudenter og lærere noen sentrale kunnskaper og gode ideer for arbeid i det flerspråklige klasserommet.

Mobbing – igjen

Erling Roland
Mobbingens psykologi
Hva kan skolen gjøre?

Oslo: Universitetsforlaget
2. utgave, 2014

AV KJELL SKOGEN

PROFESSOR EMERITUS, UIO

1970-åras slagord om skolen som et sted å lære og et sted å være, har selvsagt like stor aktualitet i dag som da. Skolen, hvor våre døtre og sønner oppholder seg en meget stor del av sin barndom og ungdom, bør være et sted hvor det ikke bare legges til rette for god læring, men også et sted hvor barna slipper unødvendig plaging i form av mobbing. Dagens til dels naive masing fra politikere og skrivebordspedagoger om at vi trenger bedre lærere, begynner imidlertid å tære hardt på motet og arbeidsgleden hos enkelte lærere og skoleledere. Derfor bør vi ønske velkommen ærlige bidrag som tar sikte på å hjelpe og å inspirere. Erling Rolands bok fra 2007, *Mobbingens psykologi*, var en slik bok, men tiden går og på de fleste områder foreldes kunnskap mens ny kunnskap overtar. Derfor skal vi ønske velkommen den revisjonen av boken som nå foreligger i 2014. Intensjonen med både denne og den tidligere utgaven av boken har imidlertid vært den samme, nemlig å hjelpe lærere og andre interesserte til å holde seg rimelig godt oppdaterte når det gjelder hva kunnskaper innen psykologi kan bidra med i vår kontinuerlige kamp mot mobbing i vårt samfunn.

Roland er en belest og erfaren forsker på området mobbing, og det er vel

få som bestrider hans kunnskaper på feltet. Akademiske kunnskaper er imidlertid ikke nok dersom ambisjonen er å forbedre den praktiske virkelighet. Det er i denne sammenheng at Roland viser sin styrke og sin intensjonsdybde. Han kjenner praksisfeltet godt nok til å velge ut det mest relevante stoffet fra dagens hav av fragmentarisk og usystematisk informasjon. Kanskje det nettopp er denne sorteringen av tilgjengelig informasjon som vi i dag og i fremtiden trenger mest hjelp til. Informasjonen ligger, slik Kristin Halvorsen likte å uttrykke seg; bare noen tastetrykk unna. Men vi forbedrer ikke verden bare ved hjelp av informasjon – informasjonen må sorteres og organiseres slik at den kan bli til hjelp i vår daglige praksis.

Det finnes også andre grøfter som vi akademikere kan falle i. En av disse grøftene er manglende ydmykhet overfor egne funn og egne data. Vi kjenner alle «professor`n» som til stadighet dukker opp på TV-skjermen og i avisspaltene, og som formidler forbilledlig kort og enkelt den forskningsbaserte «sannhet». En annen grøft som enkelte akademikere går i sammen med mange politikere, er påstanden om at et komplekst problem kan løses en gang for alle. For eksempel påstår noen at tilpasset opplæring for alle kan realiseres i praksis bare en bruker den rette metoden, mens andre påstår at mobbing kan forebygges og fjernes helt fra våre skoler ved hjelp av nulltoleranse og den riktige tilnærmingen. De fleste av oss med erfaring fra virkeligheten har forstått at kampen for tilpasset opplæring og kampen mot mobbing aldri kan vinnes en gang for alle. Det dreier seg om en kontinuerlig og slitsom forbedringsprosess vi må være villige til å kjempe hele tiden. Vi vil aldri kunne fjerne mobbingen fra våre klasserom, fra våre lærerværelser og fra våre skolegårder, og vi kan heller aldri fjerne mobbingen fra våre arbeidsplasser på universitetene, i våre bedrifter

og på våre sportsarenaer. Men vi bør tro på våre ledestjerner og stå på i kampen – og i kampen mot mobbing kan vi ha en god støtte i Erling Rolands bok.

Mens den første boken var på ca. 190 sider, har 2014-utgaven vokst med 30 sider. Fremdeles er det imidlertid en bok med et overkommelig omfang, selv om jeg skulle ha ønsket noe færre sider i stedet for en økning. Roland tar i boken for seg selve mobbebegrepet som selvsagt ikke er uproblematisk, og som vi alle derfor kan trenge å bli presset til å tenke gjennom med jevne mellomrom. Han legger stor vekt på de psykologiske mekanismer som ligger bak mobbingen, og som kan bidra til å forklare og forstå bedre både mobberens og den mobbedes adferd. Videre tar han for seg de ulike arenaer for mobbing i skolen, og han legger vekt på behovet for både forebygging av mobbing og behandling av aktuell mobbing. Hans fremstilling gjør det enkelt for læreren å kjenne seg igjen for derved å kunne nytte kunnskapen i sitt eget arbeid.

Denne boken bør være i ethvert lærerbibliotek, og stoffet i boken bør interessere alle lærere og skoleledere uavhengig av deres øvrige faglige forankringer og interesser. Dette er ingen akademisk «se-hvor-flink-jeg-er-bok» som hever seg over den praktiske virkelighet. Samtidig er det heller ikke en bok som gir seg ut for å være en kokebok eller en oppskriftsbok – slike bøker kan ingen skrive på et så komplisert område. Men alle profesjonelle skolefolk og alle interesserte foreldre vil kunne lære mer om fenomenet mobbing, og vil kunne vurdere og revurdere sin egen adferd på bakgrunn av bokens innhold.



Litteraturdidaktikk i engelsk

Anna Birketveit og Gweno Williams (red.)

Literature for the English classroom

Theory into practice

Fagbokforlaget

263 sider

AV HILDE TØRNBY

HØGSKOLELEKTOR I ENGELSK, INSTITUTT FOR
LÆRERUTDANNING OG INTERNASJONALE STUDIER

I juli 2013 utga fagbokforlaget boken *Literature for the English classroom. Theory into practice*. Boken består av en samling artikler som dekker



et vidt spekter av arbeid med litteratur i engelsk. Den er skrevet på engelsk, men tiltenkt en norsk kontekst. Anna Birketveit, førstelektor ved Høgskolen i Bergen og Gweno Williams, professor ved York St. John University, er redaktører.

Innledningsvis skriver Birketveit og Williams at målet med boken er å inspirere lærere og lærerstudenter til kreativ bruk av autentiske tekster i engelskfaget. Først og fremst for å tilføre nye ideer når det gjelder valg av litteratur som kan «engage the reader, tell stories and offer psychological insights» (s. 7). I tillegg ønsker de å bidra med nye, kreative metodiske tilnærminger.

Kobler teori til praktisk lærerarbeid

Boken er inndelt i to deler i henholdsvis åtte og to kapitler. Den første delen omhandler didaktisk bruk av autentisk litteratur i engelsk, mens del to retter seg mot lærerstudenters akademiske

ferdigheter. Gjennomgående for boken er at den etterstreber å knytte sammen teorien og det praktiske lærerarbeidet.

I bokens første kapittel, *Picturebooks*, argumenterer Birketveit for å bruke bildebøker i engelskundervisningen. Hun gir mange fornuftige argumenter for å bruke bildebøker. Videre gir hun en god første innføring i bildebokteori. Viktige begrep som paratekst og ikontekst er grundig forklart. Mot slutten av kapittelet introduseres og analyseres et bredt utvalg bildeboktitler som kan passe i engelskundervisningen. Dette er et fremragende kapittel med tanke på at det gir en kort, men utførlig innføring i bildebokteori, samtidig som det er helt konkret i utvalg av tekster og mulige læringsaktiviteter tilknyttet disse.

I *Children's poetry* begynner Husabø med å definere hva et dikt er, deretter diskuteres diktets plass i læreplanen. I fortsettelsen gir hun en kort innføring i grunnleggende elementer ved genren dikt – først og fremst myntet på studenter. Undervisningsideene som presenteres mot slutten av kapittelet, tilfører ikke feltet originale ideer – dette er gammelt nytt. Likevel er kapittelet anvendelig for en uerfaren lærer eller student.

Lettlestbøker er tema i kapittelet *Graded readers and the joys of extensive reading*, skrevet av Vicary. Kapittelet går først og fremst ut på å argumentere for at det er lurt å bruke lettlestbøker i engelskundervisningen. Da han selv er forfatter av mer enn 20 slike, får man en følelse av at diskusjonen er noe unyansert.

Aller først i *Fairy tales* setter Birketveit eventyret inn i en historisk kontekst, før hun gir en kort redegjørelse for sjangeren. Avsnittet der hun diskuterer eventyr i lys av Jung, gir ny kunnskap for mange lærere og studenter. Undervisningsoppleggene som presenteres, er meget veloverveide. *Fairy tales* gir en lettfattelig innføring i eventyr og deres didaktiske potensial. Hvis kapittelet skal brukes

som pensum for lærerstudenter, kunne man ønsket seg en enda mer inngående utgreiing om eventyr som teoretiske forskningsfelt.

Williams gir en veldig kort innledning om drama i *Creative approaches to drama in the classroom*, men bringer ikke inn dramateori som sådan. Til tross for dette argumenterer hun innsiktsfullt for hvorfor drama er en viktig komponent i engelskfaget. Et casestudie med «The Owl and the Pussy-cat» er inkludert i sin helhet, og ideer herfra kan fint gjennomføres. Andre ideer til drama er også innbefattet.

Tegneserieroman er sjangeren som diskuteres i *Graphic novels in the EFL learning*. Rimmereide viser til Krashens forskning som finner at å lese tegneserieromaner motiverer til å lese mer. Multimodalitet og visuelle leseferdigheter nevnes, men gis ikke en inngående beskrivelse. Analyseverktøyet som er inkludert, er veldig nyttig. Nyttig er også hennes introduksjon av konkrete titler på tegneserieromaner som er velegnet for norske klasserom. Noen tanker om hvordan man kan jobbe med slike romaner, finnes også.

Hensikten med *Novels for teenage readers* er, ifølge Williams, å foreslå velegnede romaner som inspirerer og engasjerer ungdom i engelsk. Kriterier for valg av bøker så vel som konkrete forslag til tekster er inkludert. Til slutt presenteres didaktiske ideer i arbeid med litterære tekster i klasserommet.

Gordon diskuterer filmatisering av romaner og vier mesteparten av *The interface between literature and film* til å gå i dybden av tre tekster: *Dracula*, *The Kite Runner* og *Billy Eliot*. Kapittelet er i og for seg interessant, men nye didaktiske tilnærminger er fraværende. Man kan også stille spørsmål om man i norsk skole (særlig ungdomsskolen) har tid til både å lese en roman og se dens filmatisering.

Kapittel ni, *Reading novels and short stories*, skrevet av Iversen, er anvendelig for lærerstudenter i deres arbeid med litterær analyse. Kapittelet er lettfattelig og byr på formålstjenlige forklaringer. Likeledes gir kapittel ti, *Reading and writing: Intertwined branches*, forfattet av Blair, en grundig innledning til skriveprosesser, samt et solid verktøy til akademisk skriving for studenter.

Argumentasjonen for hvorfor de ulike litteratursjangerne er brukbare for engelskfaget, går som en rød tråd gjennom de åtte første kapitlene. Generelt er boken «hands-on» med utmerkete tips til undervisning. Teoridelene i kapitlene er av varierende omfang, fra å være omfattende og hensiktsmessig, til å ha liten eller ingen teoridel. Kapittel tre og åtte ser jeg som bokens svake punkt, da de ikke integrerer gode didaktiske refleksjoner. I kontrast til disse finner vi bokens tyngdepunkt i kapitlene en, fire, seks og sju. Slik jeg ser det, vil disse kapitlene være formålstjenlige for lærerstudenter og for lærere i skolen.

Om å tenke sjæl i matematikken

Lisbet Karlsen

Tenk det!

Utforsking, forståelse og samarbeid – elever som tenker sjæl i matematikk

Cappelen Damm Akademisk
115 sider

AV ROAR ENGH

DOSENT VED HØGSKOLEN I VESTFOLD

Matematikk er et spesielt fag. Det er ingen andre fag som får politikere til å åpne pengesekken i samme grad hvis PISA eller TIMSS viser at norske elever sakker akterut i forhold til elever i land

vi liker å sammenligne oss med. Antakelig er det heller ikke noe annet fag som er så nært knyttet til følelsene våre som matematikk. Noen elever elsker faget, noen hater det, noen synes det er spennende, andre er likegyldige. I ungdomsskolen er min erfaring at matematikk er knyttet til en oppfatning av om vi er intelligente eller ikke, og ingen liker å oppfatte seg selv som å ha manglende intelligens. Enkelte elevers intense motvilje mot matematikk kan slik sett sees som et forsøk på å bevare selvbildet.

Tydeliggjør lærerens rolle

Lisbet Karlsen har skrevet en annerledes bok om matematikkundervisning i grunnskolen. En bok som bør engasjere alle som underviser i skolen, ikke bare matematikklærere. Dette fordi Karlsens tydeliggjør lærerens rolle som læringsleder innenfor alle fag i skolen, ikke bare matematikk. Karlsen er høyskolelektor ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, og har erfaring fra matematikkundervisning både på barnetrinnet og ungdomstrinnet, i tillegg til at hun i flere år har samarbeidet med matematikklærere og elever på besøkssenteret i matematikk på Høgskolen i Vestfold. Hennes stemme i debatten om hva som er god matematikkundervisning, bør derfor veie tungt.

Karlsen tar læreplanen i matematikk for grunnskolen på alvor. Ved hjelp av konkrete eksempler viser hun hvordan matematikkundervisningen kan gjøres utforskende, spennende, motiverende og meningsfylt. Hun går til felts mot de læreverkene i matematikk som først viser elevene hvordan de skal løse en ny type oppgave, for deretter å la elevene løse mange oppgaver av samme slaget i den hensikt å trene inn den oppgitte



løsningsmetoden. Karlsens elever skal finne fram til en løsningsmetode på egen hånd, fordi læreren stiller de spørsmåla som får dem til å resonner seg fram til en egnet løsningsstrategi. Elevene skal *tenke sjæl*, som hun sier gjentatte ganger.

Elevsamarbeid

Matematikksenteret etterlyser mer elevsamarbeid i matematikkundervisningen og at elever samtaler mer om matematiske begreper. Karlsen viser hvordan dette kan gjøres i praksis. I hennes sju undervisningsopplegg som hun gjennomgår trinn for trinn, foreslår hun som oftest at elevene skal diskutere noe sammen som et første trinn i læreprosessen.

Over hele landet har det den siste tida blitt svært populært å prøve ut læringspar i undervisninga, antakelig som et resultat av arbeidet for vurdering for læring. Karlsen viser hvordan læringspar kan brukes til å fremme refleksjonsevnen og til å gi læreren tilgang til elevenes tanker om løsningsmetoder og forståelse av matematiske begreper. Hun anvender seg også av Dysthes og Hertzbergs metode *tenkeskriving*, der elevene forbereder innlæringen ved å skrive ned det de tenker på når de hører et (nytt) matematisk begrep.

Rike oppgaver

Oppgavene elevene får er stilt for å fremme elevenes refleksjonsevne. Karlsen formulerer dette som å føre elevene inn i et undersøkelseslandskap og bruker begrepet *rike oppgaver* om elevenes utfordringer, et begrep som opprinnelig stammer fra Queensland i Australia, men som stadig oftere blir brukt her hjemme. Rike oppgaver kjennetegnes av at de har mer enn ett svar (åpne), at de har lav inngangsterskel, at elevene kan samarbeide om dem, at det er problemer som skal løses, og at det er flere veier som fører fram til målet. For egen regning vil jeg også føye til at rike

oppgaver helst skal bidra til å utvikle flere av læreplanens kompetansemål samtidig. I Karlsens tilfelle arbeider hele klassen innledningsvis med de samme problemløsningsoppgavene, men vi kan også tenke oss stasjonsundervisning med ulike rike oppgaver på hver stasjon.

Vi som har fulgt lærere i deres praksis i klasserommet over mange år, ser at tilpasset opplæring er et prinsipp som det er svært vanskelig å gjennomføre. Gjennom arbeidet med rike oppgaver i matematikk har Karlsen funnet en enkel, men genial måte å nærme seg en løsning på denne utfordringen. Noen elever forstår oppgavene bedre, arbeider mer effektivt og kommer med brukbare løsningsforslag raskere enn andre. Rike oppgaver kan stadig utvides med mer avanserte tillegsspørsmål. På den måten vil også de beste matematikkhjernene hele tida få nye utfordringer. Ved å følge Karlsens metoder kan det bli slutt på inndeling av klasser i nivådelte røde, gule og grønne grupper, grupper som har høy korrelasjon med sosioøkonomisk bakgrunn, og som av og til kommer farlig nær et brudd på opplæringslovens forbud mot varige grupperinger.

Undervisningsmetodikken i Karlsens bok er en prosess som ser omtrent slik ut: Elevene får et par minutter til å tenke gjennom et begrep eller et spørsmål. Deretter viser de det de har skrevet til en læringspartner eller diskuterer svarene sine med vedkommende. Som siste ledd i oppstartsfasen samles elevene om et tankekart på tavla eller på et SmartBoard. Så arbeider elevene i små grupper med en oppgave der de skal forsøke å finne fram til en egnet løsningsstrategi. Læreren lytter til elevenes samtaler, veileder ved behov og stiller spørsmål for å hjelpe elevene videre. Etter hvert som elevene finner en løsning, får de tilleggsoppgaver som utvider den oppgaven de har arbeidet med. Elevene viser så løsningene sine for hverandre,

for eksempel på tavla. Til slutt lager de et nytt tankekart som er en utvidelse av det første, der de nå skal reflektere rundt det de har lært og hvordan de lærte det. Denne prosessen kan gå over to eller tre skoletimer.

Karlsen viser oss altså en matematikkundervisning der det muntlige har stor plass. Når elevene snakker sammen om sin forståelse av matematikkbegreper og problemløsende matematikkoppgaver, viser de læreren sine måter å tenke på, sine løsningsstrategier og sin forståelse og manglende forståelse. Dette ligger svært nær det John Hattie kaller synlig læring, og det gir læreren et godt grunnlag for faglig veiledning eller framovermeldinger, samtidig som det gir et grunnlag for tilpasset opplæring.

En metodikk som kan brukes på alle trinn

På forsiden er Karlsens bok merket «ungdomstrinnet», men jeg finner bare ett sted i boka der Karlsen spesifikt refererer til ungdomstrinnet. De fem første av hennes sju undervisningsopplegg mener jeg er godt egnet for barnetrinnet også. Uansett er metodikken i undervisningsoppleggene hennes vel så interessant som innholdet, og denne metodikken er like godt egnet for barnetrinnet som for ungdomstrinnet og for videregående skole.

I det siste har jeg merket en økende interesse blant barnetrinns lærere for matematikkundervisning uten lærebøker, og fått spørsmål om hvordan de skal gå til verks for å fri seg fra læreboka. Hittil har jeg bare kunnet svare at jeg har tillit til at lærere finner sine personlig tilpassede metoder ved å lage rike oppgaver på bakgrunn av kompetansemåla i læreplanen. Nå vil jeg i tillegg kunne henvise til Karlsens bok. Den er, uten at Karlsen berører det temaet, en ypperlig innføring i matematikkundervisning uavhengig av lærebok.

Jeg håper Karlsen skriver flere bøker, gjerne målrettet for barnetrinnet, og jeg håper at metodikken hennes får gjennomslag i lærebøker. I sin neste bok håper jeg også at Karlsen utvikler sine rike oppgaver med utgangspunkt i kompetansemåla i læreplanen. I foreliggende bok kan det virke som om matematikkoppgavene kommer først, og at hun deretter finner egnede kompetansemål som forsvaret oppgavens relevans.

Så håper jeg også at Karlsen vil finne flere metoder til å avslutte timer med, enten de markerer slutten på et undervisningsopplegg eller ikke. Utgangskort og læringslogg kan til tider være mer effektive metoder til å få oversikt over elevenes forståelse på. Læringspartnere kan også brukes som avslutning på undervisningsopplegg, enten som et tillegg eller som et alternativ til tankekart. Fordelene med slike metoder er at det garanterer høy elevdeltakelse.



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet, høsten 2014

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



10.–11. september
TVIL 2014

Sted: Grand Hotel Terminus, Bergen
Pris: 2900 (t.o.m. 25. juni, etter denne dato 3400). Pensjonist- studentpris 2000, etter 25. juni er prisen 2500.

Tema på årets konferanse er «SEG SELV – NOK ?». Møt bl.a. Thorvald Steen, Knut Vollebæk, Nina Witoszek, Tom Remlov, Charlotte Lunde, Aina Heldal Bøe, Gro Hillestad Thune, Ingvard Wilhelmsen, Solfrid Molland og Svend Kreiner.

For program og mer info, se www.tvil.no



16.–17. september
Rakettfysikk i skolen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 1800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)
Målgruppe: Real FAGslærere i vg. skole. Deler av opplegget kan også brukes i ungdomsskolen.

Formålet med kurset er å gi realfagslærere et bedre grunnlag for å aktualisere undervisningen gjennom faglig oppdatering og innblikk i romrelaterte emner. Gjør beregninger, bygg og skyt opp egen modellraket!

Arrangør: Utdanningsforbundet og NAROM



15. oktober
Spansk, fransk, tysk muntlig – eksamen og vurdering

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Foredragsholdere: Sonja Skjær, Anita Nyberg, Bèatrice Blom

Kurset tar for seg vurdering av de muntlige ferdighetene generelt og muntlig eksamen spesielt. Det er egen sesjon for hvert av språkene. Vi ser på hvordan muntlig eksamen i fremmedspråk bør være etter K06 og de nye reglene.



20. oktober
Matematikk i skolen

Sted: Radisson BLU, Tromsø
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Målgruppe: Matematikklærere i grunnskolen
Foredragsholder: Mona Røsseland

Hvordan skal vi arbeide med faget slik at elevene får en kompetanse som bærer, fremfor kortsiktig avkastning ved å pugge til nærmeste prøve? Vi skal se på hva forskning og teori sier, men hele veien skal det komme praktiske og klasseromsnære eksempler.



22. oktober
Adferdsutfordringer – forståelse og tiltak

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

På dette kurset har vi samlet Thomas Nordahl, Ingrid Lund og Terje Ogden. De vil snakke om:

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



27. oktober
Afrikaseminar 2014

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Målgruppe: Samfunnsfag og historielærere

Konflikter, brudd på menneskerettighetene og store ulikheter til tross – er kontinentet på veg mot bedre tider for befolkningen? Temaene på seminaret spenner fra stormaktspolitikk, via menneskerettigheter, ulikheter og utvikling til konfliktlinjer på kontinentet.

Arr.: FN-sambandet, Amnesty og Utdanningsforbundet



14. november
Klasseledelse

Sted: Britannia Hotel, Trondheim
Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Foredragsholder: Terje Ogden

Klasseledelse er kanskje den viktigste forutsetningen for at lærere skal lykkes i jobben, og er uløselig knyttet til god undervisning. Tema på kurset er bl.a.: positive elev-lærer-relasjoner, elevmedvirkning, forventninger, regler og rutiner, anerkjennelse og bekreftelse, problem- og konfliktforebygging.



17.–18. november
En inkluderende skole?

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)
Foredragsholder: Mirjam Harkestad Olsen

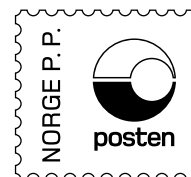
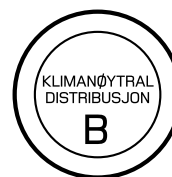
Å etablere et inkluderende læringsmiljø er en av skolens store utfordringer. På dette kurset vil foredragsholder rette søkelyset mot to aktuelle ytterpunkter i forståelsen av inkludering: det ideologiske perspektivet og det erfarte perspektivet.



27.–28. november
Skolelederkonferansen

Sted: Clarion Hotel Stavanger
Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)
Målgruppe: Skoleledere

Hovedtema på årets skolelederkonferanse er skoleleders betydning for elevers læring. Skolelederkonferansen er en arena for påfyll, diskusjon og erfaringssutveksling med andre skoleledere. Møt bl.a. Phil McRae, Pål Roland, Marit Aas, Ruth Jensen, Per Fugeli, Anne Berit Kavli, Carl Dons, Ragnhild Lied m.fl.



Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

☰ Meny

🔍 Søk på tittel, forfatter, tema...

Søk

forebygging.no

kunnskapsbase for rusforebyggende og helsefremmende arbeid

 Helsedirektoratet



Aktuelt:

Kampen mot
mobbing
- ei tapt sak?

Nye publiseringer

Lovendring kan ikke fjerne
skjønn i skjenkekontroll og
inndragningsvedtak



Kronikk av Bergljot Baklien

Kampen mot mobbing
- ei tapt sak?



Kronikk av Sigrun K. Ertesvåg

Foreldrerollen i
rusforebyggende arbeid
- 2013



Filmopptak fra konferanse

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



Artikkel av Karl Erik Lund

Te ka slags nøtte - 2013



Filmopptak fra konferanse

Nettressurser tilknyttet forebygging.no

forebygging.no/skole



tidlig intervensjon



kommunetorget

