

BEDRE SKOLE

Nr. 2 - 2015 Tidsskrift for lærere og skoleledere



Horisonten utenfor læreplanen



Elevene må rustes for å kunne håndtere fremtidige krav i et samfunn som endrer seg hele tiden. Ludvigsen-utvalget har fått i oppdrag å utrede fremtidens skole, og 15. juni kommer det med sin

hovedinnstilling. Men om skolen skal endre seg, så må også lærerne endre seg. Dagens nyutdannede lærere kan komme til å undervise elever som kanskje ikke blir født før om 40 år.

Lærere trenger en generell digital kompetanse som de kan bruke selv om teknologien endrer seg, skriver Pål Helland og Tony Burner i sin artikkel i dette nummeret av Bedre Skole. Britt Ulstrup Engelsen skriver også om lærernes behov for en kompetanse ut over gjeldende læreplaner og gir eksempler fra norskfaget, musikkfaget og samfunnskunnskap. Selv om læreplanene i disse fagene endrer seg hele tiden, finner hun at de fagdidaktiske lærebøkene som blir brukt i lærerutdanningen først og fremst er lojale overfor læreplanen slik den er akkurat nå. Lærerne ser med andre ord ut til å bli utdannet til dagens skole, ikke til fremtidens skole. Har dette utgangspunkt i manglende fantasi fra lærebokfatternes side, eller gjenspeiler det et syn om at lærere skal være lydige overfor dagens læreplaner og ikke stille kritiske spørsmål ved myndighetenes styringsdokumenter? En lojalitet mot dagens læreplaner er nødvendig, men endringer vil før eller senere komme. Vi trenger lærere som kan bidra i endringsprosessene, og vi trenger lærere som kan håndtere ulike læreplaner gjennom sin yrkeskarriere. Vi trenger lærere som har en horisont som er større enn dagens skole og gjeldende læreplan.

Et sted der framtidige lærerstudenter vil få anledning til å utvikle et kritisk syn på faget, er gjennom arbeidet med sine mastergrader. Jorunn Spord Borgen og Gunn Engelsrud presenterer en rekke mastergrader innenfor kroppsøvningsfaget, et fag som blir beskrevet som et «tregt sosiale felt», der rammene som er gitt blir sett på som et hinder for endring. Enkeltvis gir hvert prosjekt litt ny innsikt i hvordan man kan tenke alternativt i et fag der endringene skjer langsomt. Men det er når alle disse prosjektene blir plassert side om side, at det store bildet trer fram; man «ser» faget, slik det er og slik det kan bli. Borgen og Engelsrud viser hvordan mastergradsstudentene kan bidra til ny kunnskap og utvikle en kritisk holdning til faget. Det må nødvendigvis være svært fruktbart å bevege seg innenfor et miljø av forskere og medstudenter der faget blir belyst fra så mange vinkler. Hvis disse studentene begynner i skolen, så vil de komme til å endre den.

Forskeren Tom Are Trippestad holdt i fjor et foredrag i Utdanningsforbundet der han på tampen luftet følgende teori: Ledere som er for lydige og «flinke» til å akseptere pålegg ovenfra, vil i mindre grad ha de egenskapene som trengs for å lede andre. Lærere er også ledere. I hvilken grad vil lærere som først og fremst er lojale overfor pålegg ovenfra og som har et faglig perspektiv som ikke strekker seg lenger enn læreplanene, kunne bli gode ledere for elevene? Hvor skal elevenes kritiske holdningene og evne til å tenke «utenfor boksen» komme fra?

Tone Borgen

- | | |
|---|---|
| <p>4 Forgrunn</p> <p>11 Kjønn og likestilling i barnehage og skole. Et forsømt felt
Ingerid Bø</p> <p>17 I pedagogikkens navn
Herner Sæverot og Glenn-Egil Torgersen</p> <p>22 Mobbeprogrammene i norsk skole – et kritisk blikk på evalueringene
Kristinn Hegna og Anders Bakken</p> <p>28 PALS evaluert. Hvordan man kan vite hva som virker
Tore Brøyn</p> <p>30 Nasjonalt tiltak mot høye mobbetall
Erling Roland og Gaute Auestad</p> <p>36 Nettvett – kan vi som lærere gjøre noe, eller har toget allerede gått?
Janne Aasebø Johnsen</p> <p>41 Fagdidaktisk belysning av skolefag i endring
Britt Ulstrup Engelsen</p> <p>46 Individet og perspektivet
Alf Howlid</p> <p>52 Tegneundervisning med perspektiv
Tore Brøyn</p> <p>54 Film som faglig-pedagogisk ressurs i historie
Trond Heum</p> | <p>59 Elever som allerede kan lese
Ella Idsøe</p> <p>62 Hva skjer i kroppsvingsfaget?
Jorunn Spord Borgen og Gunn Engelsrud</p> <p>68 Digitale verktøy – en hjelp i formativ vurdering
Pål Helland og Tony Burner</p> <p>72 Betydningen av å bruke fagbegreper for elever, lærerstudenter og lærere
Britt Oda Fosse, Kari Anne Rødnes og Lisbeth M. Brevik</p> <p>78 Til ettertanke: Læreres motivasjon til å bli i jobben
Sølvi Lillejord</p> <p>81 Rekning i norsk og musikk – og norskfaget som forsvann?
Hallvard Kjelen</p> <p>84 Debatt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Halvor Bjørnsrud: Om kunnskapens tre og fremtidens skole ▪ Per Tore Dalen: Hva var Ruklas tragedie? En kommentar til Thomas Dahls lesning av Genanse og verdighet <p>88 Kronikk: John Hattie-feber i norsk skole
Kjell Skogen</p> <p>90 Bokomtaler</p> |
|---|---|



Vi har fortsatt enn jobb å gjøre med kjønn og likestilling i norske barnehager og skoler. Se side 11.



Norske mobbeprogrammers evalueringer er evaluert. Se side 22



Praksis i kroppsvingsfaget står i kontrast til fagets formål og læreplan. Se side 62.

BEDRE SKOLE

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

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

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 2. halvår 2013 og 1. halvår 2014: 102.350. Årsabonnement 2014: Kr 380,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98,-.

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

Fagpressen

UTDANNINGS
FORBUNDET

Djupedalutvalget:

Fjellet som fødte ei mus

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Djupedalutvalget ser ut til å ha blitt tatt godt imot, mange hilser velkommen utvalgets mange konkrete tiltak mot mobbing, blant annet at kommuner og skoler nå skal kunne underlegges sanksjoner dersom de ikke stiller opp med tilstrekkelige tiltak. Forskningsdirektør ved Atferdssenteret, Terje Ogden, er ikke like entusiastisk.

– Djupedalutvalget gir god støtte til å tenke skolebasert, man har vært opptatt av barns sosiale ferdigheter og positiv atferdsstøtte. Men med et så bredt utgangspunkt blir jeg skuffet over hvor snevre tiltakene blir. Perspektivet blir innsnevret til bare å omfatte mobbing, og da med hovedvekt på straffetiltak og bøter. I praksis vil det være noe få mobbesaker per år som ender med bøter og andre sanksjoner. Disse sakene er smertefulle og viktige, men det vil tross alt bare være noen få og svært få blir berørt. Konklusjonene utvalget trekker står ikke i forhold til premissene, det blir

fellet som fødte ei mus, sier Ogden.

Ogden savner særlig tiltak som retter seg mot psykososiale forhold i videre forstand enn mobbing, og da særlig tiltak overfor lærerutdanningen. Selv om enkelte av de 100 tiltakene utvalget presenterer utvider perspektivet noe, mener han at disse forslagene forsvinner i mengden, og det er mobbing og legaliseringsproblematikken som blir stående.

– *Men er ikke selve mandatet snevert, at det først og fremst er mobbing Djupedalutvalget skal uttale seg om?*

– Nei, ikke slik jeg leser det. Mandatet har rom for en langt videre

tolkning, og dette ligger jo også til dels i det utvalget selv skriver i utredningen. Arbeidet med elevenes psykososiale forhold hadde fortjent en langt bredere tilnærming enn Djupedalutvalget her gir. Ute i Europa er man nå for alvor blitt oppmerksom på hvilken rolle sosial og emosjonell kompetanse har for barns læring, for eksempel i OECD-rapporten: *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*, som kom i år. Det skjer for tiden en internasjonal kjedereaksjon der stadig flere av dem som arbeider med skole legger større vekt på utvikling av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse.

Mandatet ga Djupedalutvalget en unik mulighet til å løfte fram «den inkluderende skolen» og hvordan en kan styrke sosial læring i skolen. Mobbing er en viktig del av dette, men det omfatter også en rekke andre utfordringer: utagerende atferd, skulk, frafall, psykiske helseproblemer og

Terje Ogdens alternative liste over tiltak som burde prioriteres

1. Praktiske tiltak for å redusere omfanget av segregering av elever (dvs. antall elever som får det meste av sin undervisning utenfor den ordinære klassen). Dette handler blant annet om skoleomfattende tiltak for å fremme positiv læringsstøtte – faglig og sosialt.
2. En sosial læreplan for grunnutdanningen der alle elever får en grunnopplæring i sosiale ferdigheter av kvalifiserte lærere.
3. Sosial læring som et innslag i alle fagplaner, og der det framgår hvordan det enkelte fag kan bidra til å stimulere og bekrefte elevenes sosiale kompetanse, blant annet gjennom temavalg og arbeidsformer.
4. Implementering av helse- og kompetansecfremmende tiltak – med vekt på at mål og planer gjennomføres slik at de kommer elevene til gode.



Djupedalutvalgets mange gode poenger forsvinner helt i en 500 sider tjukk utredning som de færreste kommer til å lese i sin helhet. Det som blir stående fram er at man forsøker å rettsliggjøre et problemområde som i sitt grunnlag er relasjonelt, hevder Terje Ogden.

ekskluderende praksis i skolen. Djupedalutvalget burde ha tatt fatt i dette, men har i stedet endt opp med snevre juridiske virkemidler rettet mot mobbing, sier Ogden.

Terje Ogden legger spesiell vekt på at utredningen i langt større grad burde ha sagt noe om hvordan disse temaene kan tas inn i lærerutdanningen.

– Hver gang lærerutdanningen skal styrkes, så blir det fag og fagdidaktikk som skal løse problemene. Jeg tror det er på tide vi jobber mer med det som skaper «praksissjokket» når lærerne kommer ut i skolen. Lærernes fagkunnskap er viktig, men det er innenfor praktisk pedagogikk og elevkunnskap vi har mest å hente.

Djupedalutvalgets rapport

Djupedalutvalget leverte sin rapport NOU 2015: 2 Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø 18. mars i år. Utvalget har vært ledet av fylkesmann i Aust-Agder, Øystein Djupedal.

Utvalget foreslår å lovfeste helt konkret hva skolen plikter å gjøre hvis de oppdager mobbing. Kommuner og skoler som ikke følger opp, skal straffes økonomisk.

Utvalget ønsker at alle som jobber i skolen skal lære mer om hvordan de skal forebygge og håndtere mobbing, og vil ha egne opplegg for kompetanseheving av de ansatte på alle skoler over hele landet.

Det foreslås også å gi Barneombudet en utvidet rolle, gjennom at barn og foreldre skal kunne klage til Barneombudet hvis skolen eller kommunen ikke gjør nok for å stoppe mobbing. I dag er det Fylkesmannen som behandler disse klagen.

Sentrale forslag fra Djupedalutvalget:

- Utvalget foreslår å lovfeste helt konkret hva skolen plikter å gjøre hvis de oppdager mobbing. Kommuner og skoler som ikke følger opp, skal straffes økonomisk.
- Barn og foreldre skal kunne klage til Barneombudet hvis skolen eller kommunen ikke gjør nok for å stoppe mobbing.
- Alle som jobber i skolen skal lære mer om hvordan de skal forebygge og håndtere mobbing, og vil ha egne opplegg for kompetanseheving av de ansatte på alle skoler over hele landet.



Trenger beredskapsteam i tunge mobbesaker

Erling Roland ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, mener Djupedalutvalget har gjort et bra arbeid, og han støtter stort sett forslagene som kommer her. Men han mener at det mangler ett viktig ledd, en «faglig muskel» som kan supplere de «juridiske musklene» som Djupedalutvalget etterspør.

Djupedalutvalget foreslår at Barneombudet skal kunne fungere som et lavterskeltilbud – etter mønster fra det svenske barne- og elevombudet – som både skal ta imot klager og ilegge bøter og andre sanksjoner dersom kommuner ikke håndterer mobbesaker på en

forsvarlig måte. Dette er den juridiske muskelen, som bør koples med en faglig muskel; et system av regionaliserte beredskapsteam som kan bistå skolene i å løse de tunge sakene, sier Roland. Han mener at PP-tjenesten vil være sentral i et slikt system. Barneombudet, fylkesmennene og beredskapsteamene må da koples sammen og det må utvikles en samhandlingsmodell om juridiske og psykososiale spørsmål.

Roland tenker seg at man arbeider både med PP-tjenestens generelle kompetanse og spisser enkelte medarbeidere spesielt mot mobbing, tilsvarende de beredskapsteamene som allerede er etablert enkelte steder.

Dårlig inneklima gir dårlig læring

■ AV STEINAR SUND

Danske forskere har nylig gjennomført et forsøk som stadfester at elever presterer langt bedre i frisk luft enn i dårlig inneklima.

Eksperimentet ble gjennomført av et forskerteam fra universitetet i Aarhus ledet av førsteamanuensis Steffen Petersen og ble gjennomført i helt vanlige danske skolebygg på to forskjellige skoler og i to ulike klasserom. Elevene gikk alle i femte klasse og fikk utdelt fire prestasjonstester i dansk og matematikk og de ble ikke opplyst om at testene dreide seg om inneklimaet. De to skolene ble utsatt for to ulike nivåer av frisk luft. Friskluften ble kontrollert av friskluftanlegg som var montert i forbindelse med forsøket. Elevene skulle løse flest mulig oppgaver på ti minutter. Forsøket viste at elevene i frisk luft både klarte å løse flere oppgaver og hadde mindre feil enn når de arbeidet i dårligere luft. Elevene selv merket ikke noe til den dårlige luftkvaliteten. Faktisk medførte den friske luften at elevenes prestasjoner ble gjennomsnittlig opptil sju prosent forbedret.

Stadfester tidligere undersøkelse

Sett i lys av tidligere undersøkelser som pekte i samme retning, var den danske forskeren egentlig ikke overrasket over resultatet, men han synes likevel det er bemerkelsesverdig.

– Jeg synes det er oppsiktsvekkende hver gang vi hører om hvordan dårlig inneklima påvirker mennesker negativt, særlig når det er barn det går ut over, sier han.

Ellers forteller han at resultatene



Steffen Petersen fra Universitetet i Aarhus ledet forskningsgruppen som gjennomførte forsøket ved to skoler i Århus.

Foto: Universitetet i Århus.

av undersøkelsen var omtrent som forventet, ikke minst på bakgrunn av en tilsvarende studie fra 2005, som ifølge ham var den eneste i sitt slag hvor man fulgte prestasjonen til den enkelte elev og ikke som en gruppe.

– Vi ønsket å undersøke om vi kunne gjenta resultatene fra det forrige eksperimentet og vi ville utføre forsøket vårt med et sterkere eksperimentelt design, forklarer han.

Det synes han de har lyktes med og han mener dette forsøket er det hittil sterkeste forsøket i sitt slag.

– Våre resultater er dermed svært robuste og sammen med det forrige forsøket er det nå sterke indisier som peker på at luftkvaliteten virkelig påvirker barnas prestasjonsevne i folkeskolen. Det er vi nødt til å gjøre noe med, også i Norge, påpeker han.

Mye fokus

Det har også vært mye fokus på dårlig inneklima i norske skoler. For tre år siden slo Arbeidstilsynet i Norge fast at de fleste norske skolene har for dårlig inneklima.

– Det er riktig at vi etter tilsyn gikk ut med bekymring om inneklimaet på skolene, bekrefter pressetalsmann Per Olav Hernes i Arbeidstilsynet.

Han vet ikke hvor mye som har skjedd siden den gangen og forteller at kommuner kan få dispensasjoner, slik at dårlige skolebygg fortsatt er i drift.

Jeg vil likevel si at vår aktivitet har ført til endringer slik at mange skoleeiere, kommuner og fylkeskommuner nå river gamle skolebygg og bygger nye, forteller han.

Pressetalsmannen forteller at saken startet i Bergen, ved Møhlenpris skole. Der er de ifølge ham nå også i ferd med å bygge nytt. Han er ikke forundret over resultatene fra universitetet i Aarhus og forteller at et dårlig inneklima også kan gi store helseskader, som kols og svimmelhet i tillegg til at det kan gi dårlig konsentrasjon.

Bekrefter sammenheng

Overlege Jan Vilhelm Bakke ved Arbeidstilsynet kan vise til flere studier som underbygger de danske forskernes funn. I en undersøkelse fra 2006 ble CO₂-nivået i 54 grunnskolors femteklasser målt over fire-fem timer på en typisk skoledag. Det viste seg at det var en nær sammenheng mellom CO₂-nivået i klasserommet og elevenes prestasjoner i matematikk.

Seniorforsker Mads Mysen ved Sintef er heller ikke overrasket over resultatene fra den danske undersøkelsen.

Dette stemmer overens med det vi fant da vi fulgte opp prestasjon og oppfattet inneklima hos elever på Kampen skole fra før skolen ble oppgradert med inneklimatiltak til etter oppgraderingen, forteller han.

Kommunereformen:

Reform med store konsekvenser for videregående opplæring

■ AV ARNE SOLLI

Regjeringens kommunereform vil etter planen bli vedtatt i den form regjeringen ønsker våren 2017. Barnehage og skole, og især videregående opplæring, vil i stor grad bli berørt av reformen, som derfor også angår Utdanningsforbundet.

Regjeringen begrunner behovet for reform med ønsker om gode og likeverdige tjenester for innbyggerne, en helhetlig og samordnet samfunnsutvikling, bærekraftige og økonomisk robuste kommuner, og styrket lokal-demokrati. I *Utdanningsforbundet og kommunereformen – Ressurshefte for tillitsvalgte* (2015) refereres det imidlertid også til alliansen *For velferdsstaten*, som påpeker andre motiver, som det å gjøre det enklere for sentrale myndigheter å målstyre kommunene, og det å gi kommersielle aktører adgang til større markeder som følge av kommunesammenslåinger. Andre med meninger om reformen antar at færre og større kommuner gir billigere offentlig virksomhet.

Alle nivåer i utdanningssystemet vil bli berørt av reformen, i større eller mindre grad fra kommune til kommune, på positivt og negativt vis, alt etter hvilket perspektiv som inntas. Får regjeringen sin vilje igjennom, vil endringene trolig bli størst for videregående opplæring – derfor er



Foto: © fotolia.com

dette området tildelt et eget kapittel i ressursheftet: 3.11 *Særskilt om kommunalisering av videregående opplæring.*

VGO til kommunene

Høyre har programfestet nedlegging av fylkeskommunen og vil overføre videregående opplæring til kommunene. Politikere i en del bykommuner har også sagt at deres kommuner bør få ansvaret for videregående opplæring: Asker, Bærum, Bergen, Moss, Fredrikstad, og Tromsø er blant kommunene som nevnes i ressursheftet. Og selv om Stortinget per i dag ikke går inn for nedlegging av fylkeskommunen, er kommunalisering av videregående opplæring en aktuell tanke. Utdanningsforbundets syn er at videregående

opplæring bør beholdes på et regionalt folkevalgt nivå.

Et argument for kommunalisering er at det vil lette elevenes overgang fra ungdomsskole til videregående opplæring, mener noen. Det vil også gi bedre utnyttelse av tjenester som rådgivningstjenesten, skolehelsetjenesten og hospiteringsordninger. Det sies også, for eksempel av Tromsø-politikere, at framtidens lærere blir utdannet til å arbeide på tvers av tradisjonelle skolenivåer, og at en overføring av ansvaret for videregående opplæring vil være i tråd med den faglige utviklingen innen lærerutdanningene og gi kommunen mulighet til å tilby studenter et praksistilbud som er mer skreddersydd for det utdanningsløpet de velger.

De som fraråder kommunalisering, peker på at videregående opplæring er ressurskrevende, og for ressurskrevende selv for færre og større kommuner. Særlig gjelder dette yrkesfaglig videregående opplæring, der selv ganske store kommuner lett vil finne at det tilgjengelige lokale arbeidslivet vil være for smalt til å kunne tilby et tilfredsstillende samarbeid.

Motstanderne er også redde for at kommunalisering vil føre til økt press for kjøp og salg av elevplasser mellom de store kommunene og distriktene i resten av fylket. Slikt kjøp og salg beskrives allerede i dag som et problem.

Fagligheten

Andre forhold ved en kommunesammenslåing som vil berøre utdanningsinstitusjonene, uavhengig av nivå, er hvilke arbeidsplasser (barnehager, skoler) som beholdes, og hvilke som forsvinner, gjennom sammenslåing med andre enheter eller gjennom regelrett nedlegging. Hvor mange stillinger beholdes, hvor mange kan bli såkalt overtallige? Og hva vil skje med det som måtte finnes av faglige miljøer?

Regjeringen ønsker i forbindelse med reformen å fjerne kravet i opplæringsloven om å ha skolefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonen. Dette karakteriseres i ressursheftet som «overraskende», og Utdanningsforbundet tar tvert om til orde for strengere krav til skole- og *barnehage*faglig kompetanse i administrasjonene. Særlig det barnehagefaglige skorter det på i kommuneadministrasjonene, hvilket ble grundig påpekt allerede i *Alle teller mer* (Rapport 1/2009, Høgskolen i Vestfold).

Ressursheftets sjekkliste for tillitsvalgte består av ni punkter som flere enn de tillitsvalgte kan ha nytte av å sette seg inn i. De går rett på de

ansattes faglige, økonomiske og demokratiske rettigheter.

Partiene

Høyre vil legge ned fylkeskommunen og stimulere til færre og større kommuner ved hjelp av pisk og gulrot. Fremskrittspartiet vil også legge ned fylkeskommunen, og kommunestrukturen skal bestemmes av Stortinget.

Venstre vil ha større regioner i stedet for fylkeskommuner. Venstre mener Stortinget bør påskynde kommunesammenslåinger, men at det er en fordel med størst mulig enighet lokalt. Kristelig Folkeparti ser ut til å mene omtrent det samme som Venstre når det gjelder kommunesammenslåinger.

Arbeiderpartiet mener kommunesammenslåinger bør skje frivillig, men utelukker ikke tvang. Partiet mener foreløpig intet offisielt om fylkeskommunenivået. Sosialistisk Venstreparti vil ha frivillighet, men åpner for justeringer av dagens fylkeskommunestruktur for å skape sterkere regioner.

Senterpartiet vil ha absolutt frivillighet og vil beholde fylkeskommunene slik de er i dag. Miljøpartiet De Grønne sier nei til tvangssammenslåinger av kommuner.

– Viktig at videregående opplæring blir godt ivaretatt

– Vi har intet tall for hva som bør være antall kommuner i Norge, men Utdanningsforbundet krever at de skal være generalistkommuner med et likt tilbud over hele landet, sier nestleder Terje Skyvulstad til Bedre Skole.

– Det bør finnes tre nivåer, og vi krever at videregående opplæring blir godt ivaretatt, sier Skyvulstad.

Lærer for lite engelsk

■ AV STEINAR SUND

Ny forskning viser at barn i grunnskolen har lite utbytte av engelskundervisningen det første året. Læringen kan forbedres vesentlig ved å bruke språket mer i klasserommet.

Førsteamanuensis Anne Dahl ved NTNU gjennomførte i sitt doktorgradsprosjekt en undersøkelse blant 60 førsteklasinger i to norske grunnskoler. Kontrollgruppen hadde vanlig engelskundervisning i samsvar med den norske læreplanen, mens eksperimentgruppen i større grad ble eksponert for engelsk på en naturlig måte. I tillegg til selve undervisningen, brukte læreren også engelsk under morgenmøtene og til ren klasseadministrasjon. Elevenes engelsk-kunnskaper ble målt både før og etter skoleåret og hun fant overraskende store forskjeller mellom de språklige ferdighetene til eksperimentgruppen og til de som hadde blitt utsatt for normal engelskundervisning. Hennes undersøkelse viste at det å bruke



Anne Dahl har gjennom en studie vist at engelskundervisningen i første klasse i altfor liten grad eksponerer barna for språket. Dermed lærer de lite.

Foto: NTNU



Foto: © fotolia.com

språket aktivt i klasserommet gir betydelige fordeler og ga en signifikant forbedring i begrepsforståelse i løpet av bare åtte måneder.

Selv med relativt beskjeden eksponering for engelsk kan elevene som starter tidlig med fremmedspråk faktisk tilegne seg språklige ferdigheter som kan sammenlignes med ferdighetene til yngre innfødte barn.

Bruker engelsk for lite

NTNU-forskeren mener engelskundervisningen for førsteklasinger må legges om, slik at barna hører mer engelsk i timene og lærer å bruke det selv. Det å snakke engelsk til barna har god effekt. Dahl understreker at barna i hennes undersøkelse ikke ble presset til å snakke mer engelsk enn det som er normalt.

– Det var kun lærerens bruk av engelsk som var forskjellig i det to klasserommene, forklarer hun.

Hva som er årsaken til at lærerne bruker lite engelsk i engelsktimene vet hun ikke sikkert. Språkforskeren presiserer at hennes undersøkelse

ikke har gått på lærernes språklige ferdigheter, men når vi vet at mange av engelsklærerne i første klasse mangler formell kompetanse i språket, så tror hun likevel det godt kan ha å gjøre med at lærerne ikke er gode nok i språket. Likevel tror hun ikke det er hovedårsaken.

– Jeg tror at mange av dem er flinke nok, men kanskje altfor usikre på sin egen engelsk, antar hun

Språkforskeren fra NTNU tror likevel den viktigste grunnen er manglende kunnskap om språkteori og om språklæringsteori.

– Jeg tror de mangler en dypere forståelse av hva det faktisk vil si å kunne et språk, og hvordan barn lærer språk, sier hun.

Mangler kvalifikasjoner

Professor Glenn Ole Hellekjær ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning er enig med Anne Dahl.

– Jeg synes hun viser på en tydelig og metodisk holdbar måte noe alle språkdidaktikere er enige om, at man lærer best ved å bli utsatt for variert

bruk av målspråket, sier han.

Dette er ifølge ham spesielt viktig for og vellykket med yngre elever.

– Men man skulle trodd at det man gjorde med hensyn til engelskbruk i de to bilingvale forsøksskolene er noe som skjer på alle skoler. Dessverre er ikke det tilfellet, og da er spørsmålet hvorfor ikke, undrer han.

Det er etter hans mening et stort problem i grunnskolen at tre flerdeler av engelsklærerne på de sju første trinnene i grunnskolen mangler formelle kvalifikasjoner i faget og at andelen er lavest i de lavere trinnene. Det viser ifølge ham også det sterkt kritikkverdige i at dette ikke ble rettet på i den siste reformen av lærerutdanningen for første til sjuende klasse, selv om problemet har vært kjent i tiår.

– Spesielt barna på de lavere trinnene trenger engelsklærere som er gode språkmodeller med hensyn til uttale og korrekt og variert bruk av engelsk, sier han og håper dette kan føre til en høyst tiltrengt debatt omkring engelskfaget i grunnskolen og i lærerutdanningen.





Kjønn og likestilling i barnehage og skole

Et forsømt felt

■ AV INGERID BØ

Menneskerettserklæringen sier at det ikke er lov å forskjellsbehandle folk etter kjønn. Norge er regnet som ett av de land som ligger lengst fremme på dette området, men heller ikke vi er i mål. Vi har fortsatt enn jobb å gjøre – også i barnehager og skoler.

Lover og planer sier at barnehager og skoler skal arbeide med kjønn og likestilling. Men flere rapporter og offentlige utredninger forteller at det arbeides lite systematisk med dette temaet (Mathiesen mfl., 2010; Støren mfl., 2010; Østrem mfl., 2009; Kunnskapsdepartementet, 2007). Hvorfor tar vi så lite fatt i dette? Noe av forklaringen ser ut til å være at mange mener at likestillingen er godt ivaretatt. Kanskje noe av forklaringen også kan være at det fins en del usikkerhet om hvordan vi kan gripe arbeidet an i barnehage og skole.

For å komme i gang med arbeidet trengs mer enn meninger om likestilling – det trengs kunnskaper. Vi kan anvende både generelle kunnskaper om utvikling og kilder som setter søkelys på kjønn spesielt. Det er også mye å hente ved å studere

rapporter fra utviklingsarbeid som er gjennomført i barnehager og skoler i Norden. Dessuten må vi bestrebe oss på å observere hva som foregår i grupper og klasserom, og reflektere over det vi ser.

Før vi dukker ned i kunnskapen, trenger vi å avklare hva vi mener med likestilling. At likestilling betyr *likhet*, er en vanlig misforståelse. Den kommer for eksempel til uttrykk når noen sier at de ikke vil ha likestilling, de vil ha «den lille forskjellen». Da er det viktig å få fram at målet for likestillingsarbeidet ikke er å gjøre jenter og gutter eller menn og kvinner like, men å arbeide for at:

- den ene gruppens ønsker og muligheter får like stor vekt som den andres (arbeidets rettferdighetsside)
- begge gruppers evner og interesser tas vare

på og stimuleres og ikke begrenses av smale stereotyper for hva som passer kjønn (arbeidets ressursside)

- jenter og gutter, kvinner og menn, skal være gode betingelser for hverandre (arbeidets relasjonsside) (Jf. Bø, 2014: 57-61)

En annen formulering er at likestilling handler om rettferdig fordeling av ansvar, arbeid og muligheter, det vil si at gutter og jenter, menn og kvinner, skal ha like mye ansvar og arbeid og like mange muligheter, på alle livets områder. *Livets områder* defineres slik av World Economic Forum: 1. økonomisk deltaking og mulighet, 2. utdanning, 3. politisk innflytelse, 4. helse og overlevelse (Forum, 2013). Vi kan også velge en tredeling av livsområder: arbeid, hjem og samfunn (se f.eks. Hjeltnes, 2000 og Bø, 2010).

Barnehage og skole

Hvis dette er målet, hva må vi da arbeide med i barnehage og skole? Vi må for det første sørge for at jenter og gutter får like mye tid, rom og oppmerksomhet, og sørge for at utviklingen blir stimulert på bred front hos begge kjønn. Når vi forbereder jenter og gutter på å dele arbeid og ansvar, må oppmerksomheten gjelde både oppgaver som forsørger (arbeidslivet), oppgaver som omsørger (hjemmelivet) og oppgaver som deltaker i samfunnet ellers, det vil si oppgaver på alle livsområdene.

Forestillinger om hva som ventes av oss som gutter eller jenter, menn eller kvinner, dannes tidlig og sitter dypt før vi når voksen alder. Vi utvikler verdier, vaner, ferdigheter og interesser som «passer» for vårt kjønn gjennom de forventningene vi blir møtt med der vi ferdes. Både lærere og foreldre er i dag raske til å si at de venter det samme av gutter og jenter og at de behandler dem likt i hjem, barnehage og skole. Det skal ofte grundige observasjoner til før vi voksne oppdager at vi behandler jenter og gutter ulikt på måter som ikke er likestilte, og som ikke vil føre til likestilling på sikt. Vi trenger å bevisstgjøre oss om hva vi gjør, om hvordan det kan virke, om hva vi ønsker å gjøre, og hvordan vi kan få det til.

I dag sier «alle» at *både* biologi (født sånn) og miljø (blitt sånn) spiller en rolle for hvem vi er. Men vekten legges ulikt. En observasjon i barnehagen kan være et eksempel på hvordan ulike syn gir seg utslag i praksis: Det er registrert at guttene får mer hjelp med påklledning enn jentene enten de ber om det eller ikke¹. Hvis vi er mest opptatt av «født sånn», ligger det nær å tenke at gutter trenger mer praktisk hjelp og fortsatt bør få det. Hvis vi derimot er mer opptatt av «blitt sånn», er det opplagt at vi må stimulere gutter til å øve seg mer på å ta på jakken og knytte skolissene slik at de kan bli mer selvhjulpne.

Pedagoger som vil utvikle sin bevissthet om læring av kjønnede væremåter eller handlemåter, trenger å stille mange spørsmål. Hva observerer vi i vårt møte med jenter og gutter? Er det vi ser, bra? For den enkelte? For relasjonen mellom kjønnene? Er det noe som bør endres? Hvorfor? Hvordan bør vi arbeide? Lærere trenger å forstå kjønn utvikling og kjønnede kontekster for barna, men også for seg selv og for foreldrene de skal samarbeide med. (Bø, 2014.)

Kolleger

Med kunnskap om hvordan psykologisk og sosialt kjønn læres, får vi innsikt i vår personlige kjønnede utvikling og forstår noe om egne holdninger og interesser. Samtidig utvikler vi evnen til å oppdage det kjønnede i kollegiale forhold der vi arbeider. Fins det ulike forventninger til lærere etter kjønn? Er fordelingen av oppgaver mellom kvinnelige og mannlige lærere grei, eller har vi ønsker om endring? Er kollegiet åpent for å diskutere likestilling, eller for å snakke om feminisme, trakassering og andre aktuelle spørsmål – eller opplever vi negative reaksjoner eller morsomheter hvis vi prøver?

Det kjønnede i et kollegium er mer enn spørsmålet om hvor mange kvinner og hvor mange menn som fins der. Det er også et spørsmål om hvordan kvinnene er eller gjør det å være kvinner, og hvordan mennene er eller gjør det å være menn. Praktiserer folk sitt kjønn på ensidig tradisjonelle måter, eller representerer de også overskridende trekk? Det må være et mål at lærere gjennom sine

væremåter og gjøremål bestreber seg på å utvide barnas forestillinger om hva menn og kvinner kan være og kan gjøre.

Barna

Vi må vite noe om kjennetegn på gruppenivå – det vil si for gutter som gruppe og jenter som gruppe – og noe om variasjon innen hver gruppe. Variasjon innen gruppene kommer inn blant annet med variasjon i foreldres utdanning, økonomi og kulturelle særpreg, med barnehagers og skolars arbeidsmåter, med fysiske forhold og med andre sider av situasjonen rundt barn og voksne.

I skolen er det registrert at gutter som gruppe snakker og avbryter mer og er mer bråkete enn jenter som gruppe. Når lærere reagerer på dette med å gi guttene mer tid og oppmerksomhet, er dette urimelig overfor jentene. Det er også urimelig overfor gutter som ikke er bråkete. Hvordan kan vi bedre legge merke til og stimulere de barna som ikke lever opp til de mest stereotype mønstrene – både blant gutter og jenter? Fordi barn er forskjellige, må de møtes på ulike måter, men hvis vi møter gutter og jenter med ensidig tradisjonelle forventninger til væremåter, interesser, handlinger og yrker som passer for hvert kjønn, kan vi komme til å begrense den enkeltes utvikling.

Å bidra til at barn opplever å ha gode valgmuligheter er en viktig pedagogisk oppgave. Studier har vist at kulturskolene i Norge har lav deltakelse av gutter. Tolkningen er at det er vanskelig for gutter å delta aktivt i fag og aktiviteter som forbindes med noe feminint – for eksempel fløytespill eller dans, eller kunst- og kulturfag generelt. Gutter som prøver, forteller om sterkt gruppepress og endatil mobbing (Bamford, 2012). Studier av yrkesveiledning viser at vi har utrettet en del når det gjelder å inspirere jenter til å velge utradisjonelt, men at lite er gjort og lite er oppnådd når det gjelder gutter og utradisjonelle valg (Mathiesen mfl., 2010). Hvorfor? Kan det ha noe med det å gjøre at typiske kvinneyrker er dårligere betalt enn typiske mannsyrker, eller med at mannlighet fremdeles har høyere status enn kvinnelighet i vårt samfunn?

Mens det å nærme seg det maskuline er en

økning i status for jenter, er det å nærme seg det feminine en reduksjon i status for gutter. Selv om det er *lettere* å stimulere jenter til utradisjonelle valg, må ikke det føre til at vi gir opp arbeidet med gutter. Målet er ikke at alle skal gjøre utradisjonelle utdanningsvalg, men at snevre forestillinger om hva som passer for kjønn, ikke skal hindre utradisjonelle valg og at både gutter og jenter får inspirasjon og støtte til å velge utradisjonelt.

Hvordan tenker vi om kjønnsforskjeller i



Foto: © paffy

prestasjoner i skolen? I mange år har jenter som gruppe skåret bedre enn gutter som gruppe på lavere klassetrinn. Det nye nå er at jentenes forsprang holder seg oppover i ungdomsskolen og videre. Vi kan registrere mye offentlig uttalt bekymring om dette nye, og vi kan registrere en endring i tenkemåte. Der en før sa at jentene måtte skjerpe seg for å bli like gode som guttene, sier en nå at skolen må skjerpe seg for å bedre imøtekomme guttene (Løvbak, 2010). Hvorfor denne forskjellen?

I dag treffer vi ofte på påstander om at guttenes relative tilbakegang skyldes «feminisering av skolen». Det fins mange grunner til å arbeide for at flere menn skal ønske å bli pedagoger, men forskningen viser at vi *ikke* kan bruke lærernes kjønn til å forklare den relative tilbakegangen i guttenes prestasjoner (Bakken mfl., 2008). Harriet Bjerrum Nielsen (2014) hevder at nye krav til arbeidsmåter med mer ansvar for egen læring og mer samarbeid passer jentene bedre. Andre sier at vi må se på tendenser i guttekulturen til å ville vise at en klarer seg bra uten å anstrenge seg. Vi må uansett lete etter andre forklaringer enn den om at flertallet av lærere er kvinner.

Foreldrene

Innsikt i kjønnede forventninger til foreldres innsats hjemme og på jobb kan bidra til at vi bedre kan forstå deres livssituasjon og henvende oss til dem på kloke måter i barnehage og skole. Slik kunnskap kan også hjelpe oss til å forstå oss selv som foreldre og det kjønnede i vår egen livssituasjon både hjemme, på jobb og i samfunnet ellers. Hvem av foreldrene snakker vi med – i barnehager, skoler og helseinstitusjoner? Henvender vi oss mest til mor, vil det fortsatt bli mor som følger opp mest. Prøver vi å snakke mest mulig direkte med far og legger vekt på at han trengs, kan vi påvirke situasjonen i en annen retning. Med sikte på å fremme en god balanse i foreldres ansvar for arbeid med et barn, kan det være klokt å gi informasjon til begge foreldre samtidig når det er mulig, ikke minst hvis det gjelder et alvorlig helse- eller læringsproblem.

Ønsker vi å gå i gang med et utviklingsarbeid

med søkelys på kjønn og likestilling i barnehage eller skole, er det viktig å etablere samarbeid med foreldre fra starten. Hvorfor ønsker vi et likestillingsprosjekt? Hva er det vi planlegger å gjøre? Hva tenker foreldrene om det? Har de andre ideer til arbeidsmåter enn det lærerne foreslår? God informasjon og åpenhet for foreldrenes syn kan vende skepsis til interesse og støtte.

Arbeidsmåter

Observasjon kan være en viktig inngang til kunnskaper om akkurat vår egen gruppe eller klasse (f.eks. Bø 2014:71-74; 155-157). Dokumentasjonen av hva som skjer i barnehagen og skolen, er materiale for analyse og underlag for drøfting av arbeidet vårt. Ved å synliggjøre flere mulige tolkninger av det vi har observert, kan vi oppdage slikt som vi ellers ikke ville sett. Video-observasjoner er ofte en god kilde til læring. Å skrive ned fortellinger fra praksis og reflektere over disse sammen med kolleger, er en annen god metode.

Språket vi bruker, er en kraftfull faktor. Pedagogens språkbruk betraktes som det absolutt mest avgjørende verktøyet i arbeidet for likestilling (Eidevald & Lenz Taguchi, 2011). Etter en bråkete episode sier læreren kanskje «Dere gutter er så bråkete». Men kanskje er det faktisk bare Per og Ole som er bråkete, og som burde få påtale? På den annen side: Gjør vi handlingen individuell, risikerer vi å bli kjønnsblinde. For tendensen til å være bråkete handler også om kjønn. De voksne språk er viktig både fordi det gjør noe med barnas opplevelse og forståelse av seg selv («en bråkete person») og fordi det gjør noe med deres oppfatning av kjønn generelt (gutter/menn er sånn, jenter/kvinner er slik).

Når vi er gode til å kjenne igjen både gruppetrekk og variasjoner, kan vi bruke de fleste kjente metoder i arbeid med kjønn og likestilling. Ved å studere rapporter om prosjekter som er gjennomført, finner vi det meste representert: Arbeid med språket, med barna selv, med foreldrene, modeller, innhold, tilbakemelding, grupper, dramatisering, rom og materiell – for å nevne noen stikkord. Viktig gjennom det hele er at vi bruker arbeidsmåtene med bevissthet om hva

kjønn betyr, og hva vår målsetting er. Prosjektet «Fritt valg»², en tiårig satsing for å motvirke det kjønnsdelte arbeidslivet på Sørlandet, omfatter konkrete tiltak på ulike trinn i utdanningsløpet, fra barnehage, gjennom alle trinn i skolen til universitet. Dette prosjektet er eksempel på bruk av flere ulike metoder i samme prosjekt, og eksempel på at en har hatt gutter i fokus (Bø, 2014; Stousland & Witsø, 2013).

Ledelse

NOU 2012:15 *Politikk for likestilling* forslo å opprette fire regionale kompetansesentre for å fremme og støtte pedagogisk arbeid med kjønn og likestilling i Norge. I mellomtiden har landet fått ny politisk ledelse. Sentrene ser ikke ut til å komme. Men noen barnehager, skoler eller kommuner kommer i gang med inspirasjon fra andre hold, for eksempel fra faglitteratur eller kursvirksomhet. Det ser ut til at institusjoner som begynner å observere seg selv med likestillingsbriller på, ser nye ting og blir inspirert til å utvikle sin likestillingspedagogikk. Da er det vesentlig at arbeidet ikke privatiseres til den enkelte lærer eller til lokale ildsjeler, men blir et felles anliggende for hele skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007). Og det er viktig at kvinner og menn tar like mye ansvar på feltet. Lenge har likestillingsarbeid vært sett på som en oppgave for kvinner. I de senere årene har både FN og EU markert stor interesse for menns rolle i arbeidet (EIGE, 2013; FN, 2008).

Gjennom alle typer utviklingsarbeid vil ledelse være vesentlig. Mia Heikkilä sin rapport om betingelser for å utvikle et varig likestillingsarbeid i barnehager og skoler i Norden (2013) fremhever fem fremgangsfaktorer: Kunnskapssyn, lederstøtte, målformulering, organisasjon og utviklingsklima. Ledelse er en av de fem, men er samtidig noe som angår alle de fem betingelsene. For lederen må være den første til å involvere seg i både kunnskapssyn, målformulering, organisering og utviklingsklima. Rektorer og styreere som tar ansvar for å oppgradere personalets kunnskapsnivå på dette feltet, begynner arbeidet i en god ende!

NOTER

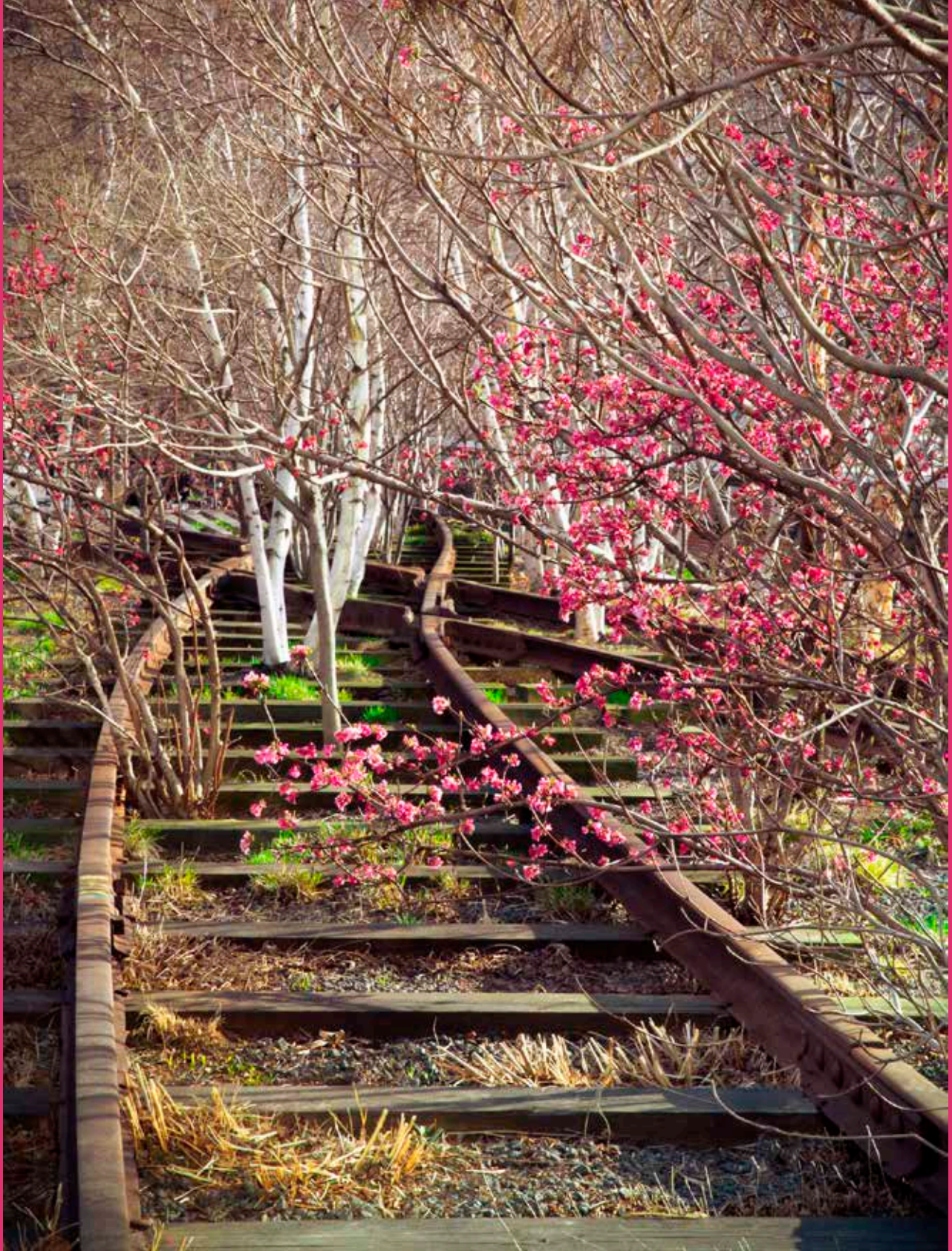
- 1 Se f.eks. tabell gjengitt i Bø, 2014:82. Kan noe liknende observeres i småskolen?
- 2 Nettstedet www.frittvalg.no forteller mer om prosjektet og om det materielle som fins tilgjengelig. Se også Stousland & Witsø, 2013 og Bø, 2014: 183–185.

LITTERATUR

- BAKKEN, A., BORG, E., HEGNA, K. & BACKE-HANSEN, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Oslo: NOVA.
- BAMFORD, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway*. Oslo: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- BØ, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst? Pedagoger møter kolleger, barn og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget
- EIDEVALD, C. & LENZ TAGUCHI, H. (2011). *Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena*. I: H. Lenz Taguchi, L. Bodén & K. Ohrlander (red.) *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 19–31) Stockholm: Liber.
- EIGE (2013). *Gender equality index report*. Vilnius: European Institute for Gender Equality
- FN (1948) *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter (Universal declaration of human rights)*. New York: United Nations.
- FN (2008). *The role of men and boys in achieving gender equality*. New York: United Nations.
- FORUM (2013). *The global gender gap report*. Geneva: World Economic Forum
- HEIKKILÄ, M. (2013). *Hållbart jämställdhetsarbete i förskolan och skolan i Norden*. København: Nordisk Ministerråd.
- LØVBAK, H.E. (2010). *Kjønn i klassen, kjønn i hodet. Avisomtale av jenters og gutters skoleprestasjoner fra 1983–2007*. Universitetet i Oslo
- MATHIESEN, I.H., BULAND, T. & BUNGUM, B. (2010). *Kjønn i skolens rådgiving – et glemt tema?* Trondheim: SINTEF.
- NIELSEN, H.B. (red.) (2014). *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2012:15). *Politikk for likestilling*. Oslo: Barne-, inkluderings- og likestillingsdepartementet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2007). *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring 2008–2010*. Oslo: Regjeringen.
- STOUSLAND, H. & WITSØ, H. (red.) (2013). *Likestilling 2013. Kunnskap og innovasjon på Agder*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- STØREN, L.A., WAAGENE, E., ARNESEN, C.Å. & HOVDHAUGEN, E. (2010). «Likestilling er jo ikke lenger det helt store ...» *Likestillingsarbeid i skolen 2009–2010*. Oslo: NIFU STEP.
- ØSTREM, S., BJAR, H., FØSKER, L.R., HOGNES, H.D., JANSEN, T.T., NORDTØMME, S. & THOLIN, K.R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.



Ingerid Bø er dr. philos med avhandlingen *Den farlige ulikestillingen. Kjønn ulikestilling i tre kontekster – noen kjennetegn og konsekvenser* (Universitetet i Stavanger, 2010). Boken *Foreldre og fagfolk* kom i tredje utgave i 2011 (Universitetsforlaget). Forfatteren er nå pensjonist med arbeidsplass på Universitetet i Stavanger.



I pedagogikkens navn

■ AV HERNER SÆVEROT OG GLENN-EGIL TORGERSEN

Pedagogikken er i ferd med å bli usynlig som fag. Altfor mange fagdisipliner har utgitt seg for å være «pedagogikk» og dermed invadert det pedagogiske domenet. Pedagogene har ikke tatt vare på faget sitt, og skolen og elevene står igjen som tapere.

Pedagogikk er en ung disiplin i Norge. Faget og disiplinen har eksistert siden 1800-tallet, men ble først institusjonalisert gjennom opprettelsen av Pedagogisk seminar i Oslo i 1907. Etter bare to års virksomhet, det vil si i 1909, inntrådte Otto Anderssen som Norges aller første professor i pedagogikk. Anderssens tilnærming til pedagogikken var først og fremst historisk. I sine forelesninger og skrifter refererte han stadig til kjente pedagoger som Johann Amos Comenius, Johann Friedrich Herbart og flere. Dette er forståelig siden Anderssen hadde historiebakgrunn, samtidig ser vi med dette det første eksempelet på at pedagogikken trekker til et annet fagområde, i dette tilfellet historie.

Da Pedagogisk forskningsinstitutt ble opprettet i 1938, gjentok denne historien seg – med en ny vending. Helga Eng ble utnevnt til den første professor, og siden hun hadde doktorgrad innen området barnpsykologi, var det naturlig for henne å gå til psykologien for å kunne finne og utvikle de beste læringsmetodene. Riktignok satte Engs arvtager Johannes Sandven fokus på å gjøre pedagogikk til et selvstendig fagområde, men i praksis var det likevel psykologien som spilte førstefolien også i hans tilnærming til pedagogikk.

Oppfattelsen av pedagogikk som bindestreksfag var altså noe man tok for gitt helt fra begynnelsen av, og ettersom årene skred frem, ble pedagogikkfaget stadig bundet opp av nye

bindestreksvarianter. På 1960-tallet opprettet filosofen R.S. Peters «philosophy of education» i Storbritannia, en bindestreksvariant som Reidar Myhre tidligere slo et slag for her hjemme, under betegnelsen pedagogisk filosofi. Litt senere fikk vi også pedagogisk sosiologi som ble styrket av sos. ped.-opprøret på Pedagogisk forskningsinstitutt, ledet av blant andre Eva Nordland.

Den norske pedagogikkens historie viser hele veien en enorm vilje til å klistre andre fag og disipliner på pedagogikken. Å gå omveien gjennom andre fagdisipliner er tendensen, i stedet for å ville gå direkte til pedagogikken og dens særegne spørsmålsstillinger. For eksempel synes filosofien å ha fått eiendomsretten på grunnlagstenkning og grunnleggende spørsmål knyttet til pedagogikk. En slik forståelse stammer blant annet fra filosofen Hans Skjervheim, som hevder at:

[...] pedagogikken sjølv er [...] filosofisk på denne måten, der han vil vera noko anna er han ei tankeløyse. Dette hindrar ikkje at dei meir konkrete og praktiske pedagogiske spørsmåla ofte kan kome på avstand frå filosofien, men skal dei tolkast inn i sin meir omfattande samanheng, må dei fortolkast ut frå grunnprinsippa i filosofien (Skjervheim 1968/1995, s. 63-64).

Selv om dette ble skrevet på slutten av 1960-tallet,

er tankegangen fra Skjervheim fremdeles gjeldende. I en grunnbok i pedagogisk filosofi som benyttes innen høyere utdanning i Norge, *The Philosophy of Education: An Introduction*, sier den kjente engelske pedagogiske filosofen Paul Standish at pedagogikkens deskriptive aspekt tilhører det sosiologiske domenet, mens det normative tilhører filosofien (Standish 2001, s. 7).

Fremdeles finner vi pedagogisk filosofi, pedagogisk sosiologi, pedagogisk psykologi, pedagogisk historie i dagens fagplaner på de norske universitetene og lærerutdanningene. I tillegg til disse variantene har de høyere utdanningsinstitusjonene i de senere årene også innført studier i utdanningsvitenskap, hvor det som tidligere het pedagogisk forskning, er blitt underordnet denne tverrfaglige disiplinen. Altså har den moderne pedagogikken igjen tatt for gitt at pedagogikk er et bindestreksfag, idet gamle varianter av bindestrekspedagogikken er blitt videreført, mens nye bindestreksvarianter er blitt innført i og under utdanningsvitenskap. Blant annet har fag som økonomi, statsvitenskap, juss og andre fagområder som mangler historie og tilknytning til spørsmål som har med pedagogikk, undervisning og skole å gjøre, fått innpass gjennom utdanningsvitenskapens strukturelle innramming.

Erling Lars Dale arbeidet visstnok med å gjøre pedagogikk selvstendig under utdanningsvitenskapen (Dale 2005), men med det overså han et vesentlig problem som kan sammenlignes med den gangen Island skulle få sin selvstendighet fra Danmark. Problemet var at Island fremdeles måtte svare overfor dansk kongen. Det samme prinsipp gjelder idet pedagogikk skal få sin selvstendighet under en annen disiplin. Selvstendigheten blir ikke reell, da en annen disiplin står over og styrer grunnprinsipper og -strukturer.

Et av hovedproblemene med bindestrekspedagogikken, sett ut fra fagpedagogens perspektiv, er viljen til å først gå inn i andre fag, som i utgangspunktet ofte er ukjente for fagpedagogen, og når vedkommende så kommer til pedagogikken, kommer hun eller han dit med et ikke-pedagogisk perspektiv. Det blir som å hoppe lengde med sats på feil bein. Det blir et hopp, men det sier seg selv at det ikke blir så langt som det ville ha blitt ved å hoppe med det sterkeste beinet.

Pedagogikkens utvanning

Dessuten har mange fagpersoner som besitter «pedagogikk»-stillinger ved landets høyskoler og universiteter, ikke hovedtyngden av sin utdanning innenfor pedagogikkfaget, og ofte har de verken lærerutdanning eller arbeidserfaring fra skolestua. Dette er noe en ikke finner tilsvarende i andre fagdisipliner og profesjoner. I fag som medisin, psykologi, realfag, juss og ingeniørfag kreves både formell utdanning og praksis innenfor fagdisiplinen for å kunne utøve fagområdet eller ha praktiserende funksjoner og stillinger. Fagforeningene har vært knallharde på disse kravene. I pedagogikk er det derimot nærmest fritt frem for alle.

Som mangeårige «lærere» i pedagogikkfaget ved lærerutdanningene har vi fått høre at studenter ofte blir skuffet over pedagogikkfaget i sin lærerutdanning. Innvendingene er ofte at pedagogikk blir for «teoretisk», er for lite relevant for «lærerjobben» osv. De har rett. Grunnen er ikke at selve faget pedagogikk ikke har noe å tilby, eller at det i sin natur er irrelevant for lærerutdanningen, tvert imot. Årsaken henger snarere sammen med at mange av dem som skal utvikle og formidle dette faget, ikke kjenner faget godt nok, ettersom mange har sin utdanning og kanskje hovedinteresse i andre fagdisipliner. Således blir både utvalg av temaer, eksempler og formidlingen farget av disse fagene, og ikke pedagogikkens egenart.

Pedagogikkfaget får på denne måten en kraftig dreining vekk fra opprinnelsen og mot andre fagdisipliner. Slik skjer utvanningen og det er da ikke rart at lærer- eller pedagogikkstudentene opplever at pedagogikkfaget mister relevans til læreryrkets virksomhet.

Vi kan for eksempel tenke oss at lærerstudentene blir godt kvalifisert når det gjelder det psykologiske spørsmålet «Hvordan skjer læring?», men mindre kvalifisert med hensyn til det pedagogiske spørsmålet «Hvordan sette læring i gang?» Uten grunnutdanning i pedagogikk vil lærerstudentene komme til skolen ikke bare med manglende pedagogisk innsikt i hvordan læring kan bringes i spill, men de vil også ha et pedagogisk handlingsunderskudd i hvordan de som lærere kan møte elever med ulike læreforutsetninger eller hva slags undervisningsformer som egner seg i ulike situasjoner, osv.

Pedagogikkens fravær i utdanningsreformene

Et tilsvarende fravær av fagpedagogisk kompetanse finner vi også på skole- og utdanningspolitisk nivå, hvor det i departementene er få pedagoger som får innflytelse på viktige og nasjonale styringsplaner og utredninger for skole, lærerutdanning eller andre strategiske utdanningstiltak. Det ser heller ut til at pedagogene er i et kraftig mindretall, mens andre fagfolk og aktører sitter i føreraset og styrer ut fra sine fagdisipliner og interesser. Slik vil både nasjonale og utdanningspolitiske rammeplaner for lærerutdanningene, pensum og undervisning i pedagogikk, bli sterkt farget av disse fagområdene og interessene, og ikke pedagogikk som kjerneområde. Men når noe går galt i reformer eller andre «pedagogiske» satsingsområder, og deretter evaluert – fortsatt av personer uten pedagogisk bakgrunn – rettes skylden likevel mot pedagogene.

Antydninger til dette finner vi i boken til statsviter Kjell Arne Røvik, hvor også Tor Vidar Eilertsen og Eli Moksne Furu er redaktører: *Reformideer i norsk skole* (2014). Her gjennomgås etterkrigstidens skolereformer i lys av «andre» fagdisipliner. Denne boken har blitt til i forskergruppen for skoleutvikling og utdanningsledelse ved Universitetet i Tromsø, og som det heter i forordet: «Det er en tverrdisiplinær forskningsgruppe sammensatt av pedagoger, fagdidaktikere, statsvitere og organisasjonsteoretikere.» Det er betryggende at pedagoger er involvert, men vi er ikke sikre på i hvilken grad de har fått lov til å bidra med sin fagdisiplin, når vi i samme forord leser følgende erfaring med boken: «Det er

Boken er et tydelig uttrykk for de mange faglige synergier som har oppstått når pedagogene og fagdidaktikernes praksisnære innsikter fra skolefeltet er blitt holdt opp og brynt seg mot statsviterne og organisasjonsforskernes utenfrablikk og deres import av teorier fra ikke-pedagogiske felt for å bedre forstå pågående endringsprosesser i skolen.

Slik blir det gjort klart at analysen vil skje ved at andre fagdisipliner går inn med sine fagstrukturer og metoder, og «forstår» og evaluerer pedagogikken med sine briller, ikke ut fra pedagogikkens egne strukturer.

Når det gjelder Røviks prosjekt, må vi likevel kunne si at det ikke er noe problem, så lenge organisasjonsteoretikerne og de andre fagdisiplinene nøyer seg med å se på overordnede organisasjonsmessige forhold, og ikke det pedagogiske innholdet. For pedagogikken er det bare en fordel at det rettes et kritisk blikk på skole- og utdanningsreformer og at dette blir gjort gjennom organisasjonsteoretiske analyse- og evalueringsmetoder. Men kritikken kan ikke ramme pedagogene eller pedagogikk som fagdisiplin så lenge disse nesten ikke har vært med i utformingen og evalueringene av reformene. Imidlertid bør kritikken ramme de fagdisipliner som faktisk har vært toneangivende i denne prosessen.

Når det er sagt, mener vi at det er uheldig at pedagoger og pedagogikkfaget ikke har bidratt tilstrekkelig i reformarbeidet – eller fått innpass. Hva det kan skyldes, er vi ikke sikre på, men vi tror at pedagogene må ta sin del av skylden. De har nok vært for passive, og kanskje for naive, idet de har stolt for lite på sin egen fagdisiplin og for mye på at andre fagdisipliner kan og vil gjøre deres jobb. De har latt andre gjøre jobben – i pedagogikkens navn. Hvis fagpedagogene i sterkere og tydeligere grad hadde fått bidra i utformingen og evalueringen av skole- og utdanningsreformer, tror vi at reformenes design, innhold og utfall ville ha blitt annerledes, kanskje til og med enda bedre.

Pedagogikkens fravær i egne fagbøker

Problemet stopper ikke der. Cappelen Damm Akademisk lanserte nylig *Pedagogikk – en grunnbok* (2014). Rammen for boken er gitt ut fra tre spørsmål, som redaktørene selv opplyser i forordet: «Hva er pedagogikk i dagens samfunn? Hva er de sentrale områdene i dagens pedagogiske forskning og praksis?» og «Er det mulig å samle noen mulige svar på disse spørsmålene i form av en bok som kan presentere noe av kjernen i faget vårt?»

Dette er fornuftige spørsmål, og for å belyse disse, bidrar hele 35 forfattere med 38 kapitler organisert i fem deler. Men, kan disse 35 forfatterne rettferdiggjøre at de på vegne av faget pedagogikk fremstiller en grunnbok i pedagogikk på hele 670 sider, hvor de også proklamerer at faget er «vårt»?

Etter vår mening bør en bok med slike ambisjoner stille krav om at også forfatterens faglige

bakgrunn og praksis er innenfor pedagogikkfaget. I dette tilfellet er andre fag godt representert blant forfatterne: samfunnsfag, religionsvitenskap, tekstvitenskap, matematikdidaktikk, idrettvitenskap, RLE, lesevitenskap og norskdidaktikk. Slik blir «pedagogikk» et fagområde hvor fagpedagogene åpner opp for andre, ikke bare til å mene noe om, men også til å bli en del av, i form av å definere fagdisiplinens faglige grunnstrukturer, problemområder og løsninger. Dette anser vi som et problem, og knapt noen andre fagdisipliner ville ha akseptert at andre trækker i sine fagdisipliner på denne måten. På den annen side ser vi at en slik faglig bredde kan gi pedagogikkens faglige utfordringer og problemområder flere nyanser og perspektiv, så lenge det ikke utvanner pedagogikkens egenart.

I beste fall kan nevnte bok sies å være en grunnbok i hvordan et utsnitt av ulike fagdisipliner oppfatter «pedagogikk» – eller, kanskje bedre, «utdanningsforskning». Det hadde vært en mer rettferdig tittel på boka. Nå antyder også redaktørene noe i denne retningen om sine bidragsytere til boka, hvor de i forordet sier: «I samarbeid med noen av de beste utdanningsforskerne har resultatet blitt den boken du nå holder i hendene.» Poenget her er at betegnelsen «utdanningsforskning» ikke er direkte synonymt med fagdisiplinen pedagogikk. Utdanningsforskning kan være så mangt, eksempelvis kan den ha grunnlag i sosiologiske spørsmål, det være seg spørsmål rundt likestilling, identitet, sosiokultur, flerkultur, for å nevne noen. Ingen av disse spørsmålene er direkte knyttet til pedagogikk, selv om de kan ha relevans. Så lenge boka har tittelen «Pedagogikk – en grunnbok», mener vi derfor at Cappelen Damm Akademisk og redaktørene ikke når sine målsettinger med boka. Den blir tvert imot enda et eksempel på hvordan pedagogikkfaget blir utvannet som egen disiplin. Når det er sagt, betviler vi ikke bidragsyternes faglige kompetanse eller bokens faglige nivå generelt sett.

Pedagogikk for alle

Vårt inntrykk er at «alle» oppfatter pedagogikk som et fag som er forbeholdt skole og barnehage og som ikke er til nytte for opplæring i andre etater og næringslivet. Således har disse tunge institusjonene, som trenger pedagogikk, heller gått til psykologien og andre disipliner, som har

fått regjert som de har villet uten nevneverdig innblanding fra pedagogene. Vi mener at det er på tide at pedagogene og pedagogikken gjør sitt inntog i alle bransjer og virksomheter. Her er troen på undervisning og opplæring stor, og det skjer svært mye internopplæring uten pedagogisk kompetanse.

Samtidig har mye av den pedagogiske forskningen og undervisningen på universitetene og høyskolene omgjort problemområdene til å bli så teoretiske og abstrakte at veldig få klarer å gripe hva det dreier seg om. Dermed har det også blitt nærmest umulig å overføre forskningen til noe praktisk og gyldig for dem som står i klasserommet. Det er et alvorlig problem for faget. Tenk om den medisinske forskningen skulle gjøre det samme; det ville neppe ha kommet pasientene til gode.

Pedagogikk uten bindestrek

Hvordan kan en så bidra til å løse problemet med at pedagogikk blir invadert av andre fagområder? La oss begynne med følgende påstand: Pedagogikk trenger ikke andre fagområder! Dette er en dristig påstand i et land hvor tradisjonen med pedagogikk som bindestreksfag er så sterk. Men er det egentlig så urimelig å kreve at filosofi ikke skal ha eiendomsrett på den pedagogiske grunnlagstenkningen, like lite som psykologi skal ha eiendomsrett på de pedagogiske metodene eller etikk skal eie de etiske retningslinjene for pedagogikken? Det er pedagogikken selv som bør utvikle sin egen grunnlagstenkning, metoder og etiske prinsipper. I første omgang bør pedagogikk omstrukturere sin måte å bedrive forskning på. Det er ikke noe i veien for at utdanningsvitenskap fortsetter sin virksomhet gjennom å åpne for mange fagdisipliner. Men i tillegg til utdanningsforskningen må pedagogikken ha sitt eget forskningsområde. I tidsskriftet *Nordic Studies in Education*, nr. 4 2014, foreslås termen pedagogikkvitenskap, fordi det vil være et område hvor pedagogikk kan forske på sine egne premisser (Sæverot 2014). Innenfor pedagogikkvitenskapen kan fagpedagogene forske på begreper som undervisning, læring, oppdragelse m.m. ut fra et pedagogisk perspektiv, før de eventuelt henter inn kunnskap fra andre fagdisipliner.

En måte å løse nevnte problem på er å bli tydeligere på hva som er pedagogikk og hva som ikke

er pedagogikk. Selvfølgelig er det ikke alltid lett å sette tydelige grenser for hva som er pedagogikk. Dessuten anser mange i dag disiplintenkning som gammeldags og argumenterer med at denne skaper et behov for å beskytte fagets grenser; det ligger mer i tiden å legge vekt på tverrfaglighet. Men vi mener at man først må styrke den enkelte disiplin før man kan gå inn i et eventuelt tverrfaglig samarbeid.

La oss vise til hvordan det forholder seg i andre fagdisipliner. Ta for eksempel moderne fysikk, nærmere bestemt atom- og elementærpartikkel-fysikken. Her viser det seg at mange fysiske lover ikke er forenlige med nye funn. For å finne løsnin-ger trekkes filosofiske tilnærminger og tanker inn i arbeidet, men ikke slik at filosofien blir eneste rettesnor og overgår de fysiske funnene. Filosofien blir underlagt fysikkens domene, ikke omvendt. Et slikt forhold finner vi også i andre fagdisipliner som for eksempel medisin, der andre fagområder som kjemi, fysikk, sosiologi og samfunnsfag, trekkes inn for å gi perspektiver og tilnærminger innenfor medisinske spørsmål. Heller ikke her til-later man at den medisinske fagdisiplinen utvan-nes eller overstyrer av disse fagene.

På lignende vis mener vi at pedagogikkdisipli-nen må styrkes, slik at det blir stas å være pedagog. Det innebærer mange tiltak, blant annet må fag-pedagogene bli mindre naive og komme mer på banen når det gjelder utspill i den offentlige debatt og, ikke minst, utvikling av pedagogikk som selv-stendig vitenskapsdisiplin. Forskningsområdene må være brede, mens den praktiske nytten styrkes. Både fagpedagoger og praktiserende pedagoger må ta tilbake det pedagogiske fagspråket, samtidig som de videreutvikler dette fagspråket, på basis av pedagogikk.

Riktignok har det norske samfunnet kanskje aldri vært så opptatt av skole og utdanning som nå, og det ser ut til at pedagogikken har gode kår, blant annet gjennom stort fokus på begreper som klasseledelse, tilpasset opplæring, livslang læring, osv. Men saken er at disse begrepene er svært politiserte og mer økonomisk fargelagt enn pedagogisk grunnlagt. Begreper som benyttes i skolen, må derfor i langt større grad grunnlegges i et pedagogisk språk og en pedagogisk praksis, slik at læring for eksempel kan bli til noe annet enn

politikernes maktbegrep, hvorigjennom elever simpelthen skal tilpasse seg samfunnet som et potensial for økonomisk gevinst.

Fremfor alt er det på høy tid å fokusere på pedagogikk uten bindestrek, slik at skolen kan få pedagogikk som hovedplattform i stedet for atferdspsykologi, økonomi, filosofi, juss eller hva det måtte være. Når lærere skal forholde seg til hva som ligger i «oppdragelse», «undervisning», «læring», «danning» eller «skole», så bør det være med pedagogikken som utgangspunkt.

LITTERATUR

- DALE, E.L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- HELDAL STRAY, J. OG WITTEK, L. (red) (2014). *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- RØVIK, K.A., EILERTSEN, T.V. OG MOKSNES FURU, E. (red., 2014). *Reformideer i norsk skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- SKJERVHEIM, H. (1968/1995). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I: Hans Skjervheim: *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Tanum-Norli A/S, Oslo.
- STANDISH, P. (2001). What is the Philosophy of Education? I: Richard Bailey (red.): *The Philosophy of Education: An Introduction*. London: Continuum.
- SÆVEROT, H. (2014). Den pedagogiske vendingen. Fra utdanningsvitenskap til pedagogikkvitenskap. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 235–246.



Herner Sæverot er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Bergen og professor II ved Kunst- og designhøgskolen i Bergen. Ved Høgskolen i Bergen er Sæverot vitenskapelig leder for forskningsgrup-pen PedLab. Han er utdannet allmennlærer og har mangeårig erfaring som allmennlærer og klassestyrer i grunnskolen. Har publisert en rekke vitenskapelige artikler og bøker, både nasjonalt og internasjonalt. Sæverot er sjefredaktør for tidsskriftet *Nordic Studies in Education*.



Glenn-Egil Torgersen er professor i pedagogikk ved Forsvarets høgskole i Oslo. Han er også sensor og gjesteforeleser ved Kunst- og designhøgskolen i Bergen. Han er vitenskapelig leder for forsknings-gruppen «Pedagogikk og det uforutsette», og re-daktør av boken «Pedagogikk for det uforutsette» (Fagbokforlaget, 2015, under utgivelse). Torgersen er også utdannet allmennlærer, har jobbet på alle trinn i grunnskolen, vært praksislærer og jobbet med pedagogikk i lærerutdanningen, spesielt innen IKT og pedagogikk.

Mobbeprogrammene i norsk skole

– et kritisk blikk på evalueringene

■ AV KRISTINN HEGNA OG ANDERS BAKKEN

I en studie publisert i november 2014 har NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet vurdert hvordan Olweus-programmet, Zero, Respekt og PALS har evaluert sine egne programmer. En av konklusjonene er at evalueringene i hovedsak er gode, men at de varierer noe i kvalitet. Samtidig etterlyses mer kunnskap om hva barn og unge legger i mobbebegrepet når de svarer på spørreskjemaene som ligger til grunn for evalueringene.

Selv om det store flertallet av norske skoleelever trives godt og læringsmiljøet er bra på de fleste skoler (Wendelborg, 2013), er det likevel for mange elever som blir mobbet og som opplever utrygghet i skolehverdagen. Norske skoler er gjennom lovverket pålagt å gjennomføre skolemiljøtiltak, og en stor andel skoler bruker ett eller flere programmer for å gjøre skolemiljøet bedre og/eller å redusere mobbing (Eriksen mfl. 2014, Lødding & Vibe 2010). Programmene velges ofte på bakgrunn av lovnader fra programeierne om vitenskapelig belegg for at programmene «virker». Men er det grunn til å feste lit til konklusjonene av disse evalueringene? I en ny studie har NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet vurdert hvordan Olweus-programmet, Zero, Respekt og PALS har evaluert sine egne programmer. Målet med studien er blant annet å gi en uavhengig vurdering av de effektstudier som programeierne selv har foretatt. I denne artikkelen beskriver vi

hovedkonklusjonene fra denne delen av studien, basert på NOVA-rapporten *Felles fokus. En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole* (Eriksen mfl. 2014).

Skolemiljøprogrammene evaluerer seg selv

Felles for de fire programmene som omfattes av studien, er at de har fått implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet. Målene varierer derimot noe. Mens Olweus-programmet og Zero har som primærmål å redusere omfanget av mobbing, tar Respekt sikte på å redusere flere former for atferdsproblemer. I det siste programmet, PALS, er ambisjonen også å øke elevenes faglige kompetanse, i tillegg til en generell forbedring av skolemiljøet.

I alle disse programmene er det altså programeierne eller forskerne som står bak programmene, som har foretatt evalueringen av egne programmer. Alle evalueringene er gjennomført som

strengt vitenskapelige studier, og resultatene er publisert i internasjonalt anerkjente vitenskapelige tidsskrifter hvor uavhengige og anonyme forskere vurderer holdbarheten av resultatene før de kan publiseres. Dersom det er problemer med studiene, vil artiklene enten bli avvist, eller, ved mindre innvendinger, vil forskerne bli nødt til å gjøre rede for hvordan disse innvendingene er løst. Program- eiernes egevalueringer har med andre ord gjennomgått en grundig kvalitetstesting, som bidrar til at det kan være gode grunner i utgangspunktet til å feste lit til at resultatene som fremkommer, er godt dokumentert.

Også vår egen vurdering av studiene er at det grunnleggende *håndverket* i egevalueringene i all hovedsak er godt. Samtidig mener vi at det kan være grunn til å diskutere kritisk noen aspekter ved studiene nærmere. For det første har vi noen kommentarer til hvordan selve evalueringene er gjennomført. For det andre har vi gjennom en kritisk gjennomgang med et perspektiv *utenfra* diskutert om skolemiljøprogrammene med fordel kunne hatt et annet utgangspunkt for arbeidet.

Evalueringsdesignet

Litteraturgjennomgangen viser at de fleste evalueringene kan vise til en reduksjon av mobbing (eller andre utfallsmål), målt omtrent ett år inn i implementeringsfasen. For Olweus-programmet



er det dokumentert en nedgang så lenge som fire år etter at programmet ble implementert på skolen. Det er likevel ikke nok å vise til at det har skjedd en reduksjon i mobbingen. Poenget er å sannsynliggjøre at det er noe ved selve innføringen av programmet som har medført denne endringen. Å dokumentere kausale virkninger av skolebaserte tiltak stiller høye metodiske krav til forskningsdesign. Hovedutfordringen er å finne relevante, men upåvirkede, sammenligningsgrupper og deretter påvise at utviklingen ved programskolene er mer positiv enn i sammenligningsgruppa. Innen skolemiljøforskningen er dette særlig krevende fordi *alle* skoler er pålagt å drive et aktivt skolemiljøarbeid; ingen skoler er upåvirket.

Dette er begrunnelsen for at evalueringene av Olweus, Respekt og Zero har valgt å benytte det som heter et alderskohort-design. Evalueringene sammenligner elever på samme alder ved samme skole før og etter bruken av programmet. De undersøker mobbing blant elever på 5. trinn som ikke hadde gjennomført opplæringen i programmet, med 5.-trinns elever ved samme skole året etter – etter at programmet er innført. Dette virker som en god strategi, gitt utfordringene som ville vært knyttet til å sammenligne *mellom* skoler.

Gjennomgangen av effektstudiene viser at resultatene fra Olweus-programmet er de mest konsistente. Det er i evalueringen av dette programmet at effektene er størst, og det er dette programmet som i størst grad har empirisk dokumentert (og avvist) mulige innvendinger mot kausale tolkninger av funnene. At Olweus-programmet har påvist redusert mobbing både på 1990-tallet (der den generelle trenden var økte problemer) og på 2000-tallet (der utagerende problemer jevnt og trutt har gått nedover) tyder på at historiske trendefferter ikke kan forklare evalueringsresultatene. Respekt og Zero benytter i det store og det hele det samme evalueringsdesignet som Olweus (alderskohortdesign).

Programeierne av PALS har foreløpig kun publisert én evaluering (Ogden & Sørli, 2009), basert på fire skoler som har brukt programmet. I evalueringen har man valgt et undersøkelsesdesign der en forsøker å *matche* programskoler med kontrollskoler: skoler som bruker PALS

sammenlignes med skoler som ikke bruker PALS, men som ligner på PALS-skolene i elevsammensetning og geografi. Denne evalueringen gir ikke nok grunnlag for entydig å konkludere om programmets virkemåter i en norsk kontekst. Forskerne bak PALS-programmet er bevisst på flere av svakhetene ved designet i den første evalueringen og det er derfor prisverdig at de har satt i gang en ny, svært omfattende evaluering med et design som virker lovende (Sørli & Ogden 2014).

For skolene som forsøker å optimalisere sitt arbeid med skolemiljøet, kan det sees som en fordel at det benyttes mange ulike tilnærminger og elementer fra ulike programmer – ikke bare ett program. Et spørsmål er om dette skal sees som en fruktbar strategi, eller om det skal forstås som «uren» bruk av programmene («svak implementeringskvalitet»). For programeiernes effektmålinger bidrar såkalt *programkontaminering* til at det er vanskelig å måle rene effekter av enkeltprogrammer på grunn av uklare grenser mellom skoler som følger et bestemt program og skoler som ikke gjør det. I vår studie av de fire skolemiljøprogrammene kan det se ut til at flere skoler som benytter PALS er dedikert og jobber helhetlig med programmet i forhold til de andre programskolene. Dette kan gi noe bedre muligheter til å måle endringer ved skolene som deltar i implementeringen av programmet, men sammenligningsskolene vil likevel i stor grad drive andre tiltak for bedre skolemiljø som man ikke kan «kontrollere» for. Dette kan bidra til at effektene av programmet underestimeres, eller at man ikke kan trekke konklusjoner om at et program er bedre enn andre tiltak for skolemiljøet.

Målingen av forekomst av mobbing

Fordi PALS har et noe annet siktemål enn de tre andre skolemiljøprogrammene som omtales i rapporten, måles ikke forekomsten av mobbing i PALS' evalueringer. Diskusjonen om hvordan «mobbing» måles i evalueringene, vil derfor dreie seg om Respekt, Zero og fremfor alt Olweus-programmet – som har gått foran i denne type forskning i Norge og internasjonalt.

Etter vår vurdering er kvaliteten på evalueringen av Olweus-programmet høy og de empiriske

testene særdeles grundige – med ett spørsmålstegn: *hva er det elevene legger i mobbebegrepet* når de svarer på spørreskjemaet? I spørreskjemaene som elevene får utdelt, spørres det blant annet om hvor ofte elevene er blitt utsatt for «mobbing». Etter vår oppfatning endrer bruken av programmet trolig elevenes oppfatning av hva «mobbing» innebærer, slik at man i realiteten kan stå i fare for å måle forekomsten av et annet fenomen før intervensjonen enn etter intervensjonen («testeffekter»). Barna kan tenkes å lære gjennom programmet at mobbing har en smalere definisjon enn de er vant til å bruke i dagligtale. Dermed kan målingen vise nedgang i «mobbing» uten at de konkrete negative hendelsene er redusert. Dette kan ha bidratt til å overdrive effektene av mobbeprogrammet, særlig i de tidligste studiene. Hvor stort problemet eventuelt er, er vanskelig å avgjøre med bakgrunn i den empirien som finnes. Det vil derfor være av stor verdi å få undersøkt nærmere hvordan barn og unge svarer på spørreskjemaene, og hva de har lagt i mobbebegrepet når de krysser av i skjemaet henholdsvis før og etter at intervensjonen har funnet sted.

Dersom det er tilfelle at det er uklart hva ulike elever legger i mobbebegrepet, er det en forbedring av evalueringsverktøyet å stille spørsmål om konkrete negative hendelser. I utviklingen av spørreskjemaet er det etter hvert tillagt en rekke spørsmål om slike konkrete hendelser der ordet «mobbing» ikke er brukt i selve spørsmålet. I den siste Olweus-evalueringen er det også inkludert en svært konkret og detaljert – og dermed lang – definisjon av «mobbing» innledningsvis, som bidrar til at respondenten får et bedre grep om hva som skal defineres som mobbing – gitt at de får med seg innholdet i den lange definisjonen.

Resultatene fra evalueringene av Zero og Respekt er til dels utsatt for det samme problemet fordi de langt på vei bruker det samme undersøkelsesdesignet. Riktignok bruker både Zero og Respekt en skala for mobbing og utsatthet for mobbing som summerer *alle* de fire spørsmålene om mobbing (henholdsvis generelt, erting, bli utestengt og slått/sparket/dyttet) (Roland m.fl. 2010, Ertesvåg & Vaaland 2007). Dermed reduseres innflytelsen av uklarhet om hva «mobbing»

er. Men når prosentandelen som mobber eller er utsatt for mobbing beregnes, brukes likevel andelen elever som har svart «ukentlig» eller «daglig» på det generelle spørsmålet hvor mobbebegrepet inngår.

De publiserte evalueringene av disse to programmene viser mer varierende resultater når det gjelder reduksjon av mobbing, og det er heller ikke gjennomført like mange analyser som i Olweus-programmet for å sannsynliggjøre at programmene har hatt effekt. Vi mener også at det kan være grunn til å være kritisk til om svaralternativene i spørreskjemaet som er brukt for å evaluere disse programmene, har vært utformet på en måte som gjør at de godt nok klarer å fange opp endringer i mobbing etter at programmet er innført. Skalaen for mobbing og utsatthet for mobbing i evalueringen av *Respekt* går fra 1 til 4, og det er svaralternativene «aldri» og «av og til» som tilsvarende de to nederste verdiene. I en sammenligning av gjennomsnittet på denne skalaen fra før programmet er innført til etter, kan det fremkomme en nedgang i gjennomsnitt dersom mange av elevene har beveget seg fra «månedlig» til «av og til», eller fra «av og til» til «aldri». Men er elevene i stand til å gi en presis vurdering av hvor på skalaen de skal krysse av? Det er vanskelig å tolke hva tallene som indikerer endring innebærer, når de aller fleste svarer at de blir mobbet «aldri» eller «av og til», og hvilken kategori de velger, kan være litt tilfeldig.

Hvorfor måles ikke krenkelser?

I opplæringslovens kapittel 9a defineres trusselen mot elevenes psykososiale miljø som «krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme». Rettsliggjøringen av godt skolemiljø ved skolene og dreiningen i retning av *krenkelser* – som springer ut av et videre perspektiv enn mobbing – har utvidet fokuset på hva som defineres som problemer ved skolenes læringsmiljø i dag. Krenkelser dreier oppmerksomheten mer mot hvordan den enkelte opplever negative hendelser. Et slikt perspektiv fordrer dermed en annen måte å stille spørsmålene på i en kartlegging av det psykososiale miljøet i skolen.

Å dreie perspektivet fra «mobbing» til

«krenkelser» innebærer å utvide definisjonen av mobbing på flere måter. For det første bidrar det til at elever som *føler seg krenket*, kan inkluderes som ofre for mobbing, selv om handlingen i seg selv ikke tilfredsstiller definisjonen av «mobbing» (som hos Olweus defineres som «negativ handling» som er gjentakende, ulikt styrkeforhold mellom partene). For det andre kan det inkludere negative hendelser som ikke er gjentatt mange ganger, fordi det ifølge loven skal reageres fra skolens side også ved krenkende, alvorlige *enkeltilfeller*. For det tredje kan det bidra til en utvidelse ved at åpenbart krenkende hendelser, men hvor offeret *tar igjen* mot mobberen eller den som utøver krenkelsen, også kan inkluderes. I et krenkelsesperspektiv blir det også tydelig at ulike typer diskriminering må innlemmes.

I de tidlige Olweus-evalueringene og evalueringene av Respekt og Zero brukes det overordnede enkeltspørsmålet om mobbing, etterfulgt av tre oppfølgingsspørsmål som konkretiserer visse negative hendelser. Mobbegrepet er fortsatt svært fremtredende i alle tre spørreskjemaer. Dermed møter ingen av disse endringene den kritikken som begrunnes i et krenkelsesperspektiv. Spørreskjemaet står dermed i fare for å ikke kunne fange opp hendelser som vil kunne defineres som krenkende, men som faller utenfor den definisjonen av «mobbing» som brukes i spørreskjemaet og som undervises i programmet. Alvorlige enkelttilfeller, hendelser der offeret tar igjen, seksuell trakassering, diskriminering – utover etnisk diskriminering i den amerikanske versjonen – omfattes ikke. Til tross for den konkretiseringen av hendelser som spørreskjemaet også inneholder, er det fortsatt mobbegrepet som benyttes som paraplybegrep for handlingene som måles, og offerets følelse av å ha blitt krenket utgjør ikke en side av denne definisjonen. I tråd med utfordringen fra krenkelsesperspektivet ville det derfor være riktig å konkretisere hendelser slik det til dels er gjort, men i tillegg unngå begrepet «mobbing», og også utvide listen over hendelser til å omfatte enkelttilfeller, tilfeller der det var mer likhet i styrkeforhold samt seksuell trakassering og diskriminering, i evalueringer av skolemiljøprogrammenes virkninger. Et skolemiljøprogram som «virker»,

må også klare å bidra til reduksjon av krenkelser og dokumentere dette.

Nå kan det anføres at dette er en kritikk som bare treffer selve definisjonen og måleinstrumentet i evalueringene av Olweus, Respekt og Zero, og at alle de fire programmene gjennom sin innretning mot aggressiv atferd og positivt skolemiljø i praksis uansett kan bidra til at nivået av krenkelser, går ned. Poenget i denne sammenheng er at vi ikke kan vite om det i så fall er slik, fordi krenkelser ikke er satt eksplisitt på dagordenen verken i bruken av programmene (Olweus, Zero eller Respekt) eller i evalueringene av dem. Også når det gjelder PALS kunne inklusjon av krenkelser i spekteret av evalueringsindikatorer i PALS' egevalueringer vært nyttig, og tilsynelatende ikke i strid med det grunnleggende perspektivet som PALS hviler på.

En ny forståelse av mobbing

Dan Olweus' perspektiv på mobbing beskrives som paradigmatisk – dominerende – på forskningsfeltet (Skolverket, 2009), et resultat av Olweus' epokegjørende bok *Hakkekyllinger og skolebøller. Forskning om skolemobbing* som kom i 1974 (Olweus, 1974). Dette perspektivet beskrives av enkelte andre forskere som et individualpsykologisk syn på mobbing (Skolverket 2009, Schott 2014). I de første bøkene sine (1974, 1993) beskrev Olweus mobberen som en aggressiv person med bestemte personlighetstrekk som gjorde mobberen disponert for å mobbe.

Robin May Schott og Dorte Søndergaard lanserte i 2014 det de kaller for et *nytt paradigme* i forståelsen av mobbing med boken *School bullying. New theories in context* (Schott & Søndergaard 2014). I boken kritiserer de Olweus' individualpsykologiske mobbeperspektiv og hevder at dette perspektivet bygger på antagelser som kan ha uheldige og ødeleggende konsekvenser for skolens arbeid med skolemiljøet. For det første at Olweus' perspektiv plasserer de grunnleggende årsakene til mobbing (barns personlighetstrekk) primært *utenfor* klasserommet, og ikke i dynamikken i selve barne- og ungdomsgruppen. For det andre at årsaken til mobbingen kobles til relativt *stabile* karaktertrekk hos mobber/offer, og ikke

til omskiftelige eller flyktige roller. Schott (2014) argumenterer i boken for at disse antagelsene er problematiske på flere måter, og mener at det er klasserommets interne sosiale dynamikk som er avgjørende, og at rollene som «mobber» og «mobbet» er omskiftelige og flyktige posisjoner som alle barn kan innta.

Dette nye perspektivet på mobbing springer ut av en annen tradisjon enn de skolemiljøprogrammene som vi har omtalt her, legger til grunn. I vår analyse av den *faktiske* programbruken i skolene, finner vi at skolenes bruk av tiltak og skolemiljøprogrammer likevel i stor grad er løsrevet fra Olweus' teoretiske forståelse av mobbing (Eriksen, Hegna, Bakken, & Lyng, 2014). Snarere er det slik at programmenes *tiltak* og skolenes *faktiske bruk* i praksis legger vekt på de sosiale relasjonene mellom barna i skolen, og har tiltak for å endre på dynamikken i klassen. Den Olweus-inspirerte *definisjonen* av mobbing kan allikevel ha stor innflytelse på hvordan både elever og voksne opplever og fortolker hva mobbing er, og hvilke situasjoner man mener krever voksnes aktive innblanding. Det vil derfor være interessant å ha et blick for hvordan disse ulike forståelsene av mobbing vil få betydning i skolenes arbeid med skolemiljø fremover. Dersom de allerede preger de tiltakene som skolene iverksetter, bør det kanskje også få betydning for selve den forståelsen av mobbing som ligger i skolemiljøprogrammene. Og i neste omgang; kan en ny forståelse av mobbing kunne få betydning for den *måling* av forekomst av mobbing som programmenes evalueringer bygger på?

Spørsmål som fortsatt står åpne

Vår konklusjon er at evalueringene i hovedsak er gode, men at de varierer noe i kvalitet. Samtidig etterlyser vi mer kunnskap om hva barn og unge legger i mobbebegrepet når de svarer på spørreskjemaene som ligger til grunn for evalueringene. Og selv om programevalueringene konkluderer med at programmene oppnår de ønskede virkningene, er det ut fra de publiserte evalueringsresultatene vanskelig å vite *hva* det er ved programmene som eventuelt virker. Det er heller ikke klart om programmene virker like godt for alle grupper av elever. Etter vår vurdering er

kanskje det viktigste spørsmålet i årene framover innenfor programevalueringsforskningen å få mer kunnskap om under hvilke forutsetninger denne typen programmer virker: Er det noen skoler som lykkes bedre i programarbeidet enn andre? Og hva er det i så fall med disse skolene?

LITTERATUR

- ERIKSEN, I.M., HEGNA, K., BAKKEN, ANDERS & LYNG, S.TH. (2014). *Felles fokus. En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole*. NOVA-rapport 15/2014. Oslo: NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- ERTESVÅG, SIGRUN K., & GRETE S VAALAND. (2007). Prevention & Reduction of Behavioural Problems in School: An Evaluation of the Respect-program. *Educational Psychology* 27(6), 713–36.
- LØDDING, B. & VIBE, N. (2010). «Hvis noen forteller om mobbing ...» Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. NIFU-rapport 48/2010. Oslo: NIFU.
- OGDEN, T., & SØRLIE, M.-A. (2009). Implementing and Evaluating Empirically Based Family and School Programmes for Children with Conduct Problems in Norway. *The International Journal of Emotional Education*, 1(1), 96–107.
- OLWEUS, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller. Forskning om skolemobbing*. Oslo: Cappelen.
- ROLAND, E., E. BRU, U.V. MIDTHASSEL, & G.S. VAALAND. (2010). The Zero programme against bullying: effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education* 13(1), 41–55.
- SØRLIE, M.-A. & OGDEN, T. (2014). Reducing Threats to Validity by Design in a Nonrandomized Experiment of a School-Wide Intervention Model. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(4), 235–246.
- SCHOTT, R.M. (2014). The social concept of bullying: philosophical reflections on definitions. In Robin May Schott & Dorte Marie Søndergaard (Eds.), *School Bullying. New Theories in Context* (pp. 21–46). Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHOTT, R.M. & D.M. SØNDERGAARD (red.) (2014). *School Bullying. New Theories in context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKOLVERKET (2009). *På tal om mobbing – och det som görs*. Stockholm: Skolverket.
- WENDELBOG, CH. (2013). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen 2013*. Rapport. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.



Kristinn Hegna er førsteamanuensis ved Universitetet i Oslo, og ansatt ved NOVA i en bistilling. Hennes forskningsfelt er identitet, sosial ulikhet og ungdom i utdanning.



Anders Bakken er forsker ved NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus. Han har forsket spesielt på skole, sosial ulikhet og ungdom.

PALS evaluert

Hvordan man kan vite hva som virker

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

PALS-modellen er nå evaluert. Dette er den til nå grundigste evalueringen og første studien i verden der man ser på hele modellen under ett.

PALS står for positiv atferd, støttende læringsmiljø, og samhandling i skolen. PALS er en tilpasning av den amerikanske SWPBS-modellen (The School-Wide Positive Behavior Support model). Det fins 215 PALS-skoler i Norge. I disse dager kommer resultatene fra et forskningsprosjekt som har evaluert PALS. Prosjektet er stort, og svært grundig, også sammenlignet med tidligere internasjonale undersøkelser. Mari-Anne Sørli ved Forskningsavdelingen ved Atferdssenteret i Oslo har ansvar for evalueringsprosjektet.

– *PALS er i dag et stort program som omfatter mange norske skoler. Hvorfor er et først nå vi får en så grundig evaluering av modellen?*

– Vi har hatt en mindre undersøkelse tidligere på de fire første skolene som tok i bruk PALS. Atferdssenteret ønsket da å gå forsiktig ut, fordi en ikke ønsker å tilby tiltaksmodellen til flere skoler før vi visste at det var hold i det senteret hadde å tilby skolene. Men denne første evalueringen ga lovende resultater. Vi undersøkte både effekten for alle elever og for fremmedspråkselever spesielt. Særlig fremmedspråkselevne viste seg å ha utbytte av PALS. Men denne



Mari-Anne Sørli ved Atferdssenteret har hatt ansvar for en svært omfattende evaluering av PALS som blir publisert i disse dager.

undersøkelsen var liten, med bare fire skoler og én PALS-veileder. Dessuten målte vi bare effekten etter to år, mens en generelt regner at det tar tre til fem år å innføre PALS på en skole.

I 2007 startet vi så på en større studie. 65 barneskoler ble fulgt over fire år. Dette er den første studien i verden der man ser på hele modellen under ett (PALS-modellen er det samme som SWPBS-modellen, som er innført i mange land) og den til nå grundigste evalueringen der vi har sett på alle nivåene. PALS er den eneste modellen hvor en både arbeider primærforebyggende og med de verst stilte elevene innenfor

det samme tiltakssystemet.

– *Hvorfor skal programmene vurdere seg selv, bør ikke andre gjøre det?*

– Dette er en svært omfattende undersøkelse, og det er ikke lett å få andre til å gjøre det. Men Atferdssenteret gjør en del grep for å sikre at undersøkelsen holder kvalitet og resultatene til å stole på. For det første har vi «vanntette skott» mellom oss som evaluerer og de som driver selve PALS-modellen. De deltar verken i utformingen eller gjennomføringen av studien – ei heller i analyser og publisering av evalueringsresultatene. Og vi forskere deltar konsekvent ikke i modellutvikling, opplæring eller

implementering av PALS. Vi bruker også i så stor grad som mulig måleinstrumenter som andre har laget og vi bruker design som gjør det mulig å være åpne og transparente. Det vil si at hvem som helst når som helst kan replikere studien.

– *Hvordan vet dere at eventuelle positive effekter kan tilskrives PALS, og ikke andre faktorer?*

– Dette har vært en stor utfordring for oss. Vi måtte for det første konsentrere oss om de kommunene der det fantes en PALS-veileder, og så prøve å finne både skoler som ville prøve PALS, samtidig som de ikke brukte andre tiltak. I tillegg måtte vi ha kontrollskoler i de samme kommunene. Vi ønsket helst mellomstore og store skoler, ettersom vi regnet med at PALS er vanskeligere å innføre i store enn i små skoler.

Vi var også opptatt av å finne skoler som ikke hadde andre intervensjoner. Å få tak i skoler som skulle være i kontrollgruppen, viste seg vanskelig. For at folk skal stille, så må de få noe igjen. Ideelt sett skulle vi hatt en tilfeldig uttrekking av skolene som skulle teste ut PALS og de skolene som skulle utgjøre en kontrollgruppen, men det viste seg at det bare var 12 av de 91 skolene som først ble invitert med i studien som godtok at de kanskje kunne havne i kontrollgruppen dersom de takket ja til å delta. Løsningen ble til slutt det vi kan kalle et forsterket kvasi-eksperiment, der vi fant fram til en matchet gruppe skoler som tilfredsstilte inklusjonskriteriene, og fra disse trakk vi et tilfeldig utvalg som fikk invitasjon. Vi endte opp med 28 PALS-skoler, 20 vanlige skoler og 17 skoler som gjennomførte en komprimert versjon av PALS.

– *Hva slags data får dere inn?*

Det dreier seg om spørreskjema på områder som PALS er rettet mot. Spørsmålene kan være «Hvor mange ganger har du sett følgende skje ...» Vi har vært nøye med å ikke oppfordre til «synsing». I alt er ca. 3 695 lærere, styrere og andre ansatte spurt, i tillegg 12 050 elever og 2 750 foreldre. Vi hentet inn data først et halvt år før prosjektet startet, deretter ved starttidspunktet og så hver vår i fire år. Dette utgjør i alt seks målinger, det vanlige er to. Totalt har vi mottatt rundt 85 000 svar.

– *Er det noen områder PALS ikke virket på, som dere hadde regnet med at skulle virke?*

– Vi var litt overrasket over at det ikke så ut til at PALS hadde effekt på prososial atferd (sosiale ferdigheter). Det er bra å få slutt på negativ atferd, men det alene bringer ikke nødvendigvis elevene videre når det gjelder å utvikle sin sosiale kompetanse. Vi fant imidlertid en mulig grunn til at

det ble slik. Skolene hadde rett og slett ikke fulgt PALS-modellen slik de burde. Innenfor rammen av PALS anbefales skolene nemlig å ta i bruk Steg for Steg – programmet for å fremme sosiale ferdigheter hos elevene på en systematisk og evidensbasert måte, men det viste seg at bare 8 av de 28 PALS-skolene hadde gjort dette.

– *Hva er det som kan hindre PALS i å virke?*

– Først og fremst at man slutter å jobbe systematisk og i tråd med PALS slik modellen er beskrevet. At man slutter å oppmuntre og rose elevene, osv. Noen lærere kan gå trøtte, andre ting tar oppmerksomheten. Noen skoler kan slite med høy turnover i lærergruppa. I andre skoler kan det «butte imot» fordi deler av personalet er negative til denne måten å drive skoleutvikling på.

Hva forskningen på PALS viser

Forskningen viser blant annet at omfanget av mer og mindre alvorlig problematferd reduseres betydelig både i og utenfor klasseromskonteksten. Analyser viser også at PALS bidrar til et bedre klassemiljø og til økt inkludering av utfordrende elever.

Mens omfanget av elever som ble segregert på grunn av omfattende problematferd sank med 37,5 prosent over en 3-års periode i et utvalg PALS-skoler, økte omfanget med 54 prosent i en gruppe kontrollskoler.

PALS synes å ha størst effekt på eksternaliserende atferd, men også

positiv innflytelse på internaliserende problemer som ensomhet, tilbaketrukkethet og engstelse. Utbyttet synes særlig positivt for elever med innvandrerbakgrunn. Signifikante og betydelige positive intervensjonseffekter er også funnet når det gjelder de ansattes så vel kollektive som individuelle opplevelse av mestring, og også på deres bruk av proaktive og positive undervisningsstrategier. Resultatene viser videre at risikoelevs atferdsutvikling er signifikant mer positiv i PALS-skoler enn i andre skoler.



Illustrasjonsfoto: © Eli Berge/Fotofil.no

Nasjonalt tiltak mot høye mobbetall

■ AV ERLING ROLAND OG GAUTE AUESTAD

For et par år siden identifiserte Utdanningsdirektoratet skoler som hadde vedvarende høye mobbetall. De nasjonale skolemyndighetene bestemte i samråd med fylkesmennene og skoleeierne å gi 23 grunnskoler i landet et tilbud om kompetanseheving for å få ned mobbetallene.

Våren 2013 pekte Utdanningsdirektoratet ut 250 grunnskoler med vedvarende høye mobbetall. Dette ble gjort med utgangspunkt i Elevundersøkelsen tall angående omfanget elever som krysset av at de ble mobbet to til tre ganger pr. måned eller oftere. Definisjonen på å ha vedvarende høye mobbetall fastsatte Utdanningsdirektoratet slik:

- For 7. klasse: Den gjennomsnittlige andelen mobbede elever er høyere enn 15 prosent for tre år; 2010, 2011 og 2012.
- For 10. klasse: Den gjennomsnittlige andelen mobbede elever er høyere enn 10 prosent for tre år.

Det er altså kun ett klassetrinn for hvert skoleslag som ligger til grunn for denne utvelgelsen. I tillegg til kriteriet ovenfor ble Fylkesmannen bedt om å delta i utvelgelsen med følgende tilleggskriterier: klagesaker og tilsyn av kommunene (Udir, 2014).

Det er 11 rene barneskoler i prosjektet, 11 er 1–10-skoler og én er en ren ungdomsskole. Det iøynefallende angående skoleslag er den store andelen 1–10-skoler og at det bare er én ren ungdomsskole med. Prosjektet var kun for offentlige skoler, altså ingen privatskoler. De 23 skolene i Læringsmiljøprosjektet omfattet 10 kommuner. Skolene fordelte seg slik: Østlandet: 4 skoler, Sør – vest: 5 skoler, Midt-Norge: 3 skoler og Nord-Norge 11 skoler.

Sammenlignet med hele landet inneholder prosjektet omtrent den samme andelen skoler med under 100 elever; en langt større andel med elevtall 100–299; og kun 9 prosent av skolene har over 299 elever (mot 29 prosent på landsplan) (Udir 2013/2014).

Prosjektet var et pilotopplegg. Tilsvarende prosjekt skulle i etterkant tilbys andre skoler etter eventuelle justeringer. Pulje nr 2 startet opp i 2015.

Organisering

Det ble etablert fire veilederteam à 4–6 veiledere med hver sin teamleder. Hver gruppe bestod av fagpersoner fra Læringsmiljøsenenteret og andre fagpersoner. Dette veilederkorpsset – kalt stor-teamet – hadde egne samlinger for å utvikle og samkjøre det faglige opplegget. Hvert av de fire teamene hadde ansvaret for deltakende kommuner i en landsdel. Stort sett hadde hver kommune to faste veiledere. Kommunene og skolene fikk tilbud om en felles samling og to besøk av sine veiledere hvert semester, og hvert besøk strakte seg normalt over to dager.

På hver av skolene ble det opprettet en prosjektgruppe, ledet av rektor. Skoleeier hadde ansvaret for å følge opp skolene og for andre kommunale initiativ knyttet til prosjektet som for eksempel kopling mot PPT.

Arbeidsmåtene til veilederne var seminarer for skolens ansatte og veiledning. Veiledningen var prosessveiledning av skolens prosjektgruppe samt konsultasjon i noen mobbesaker. Skolene

gjorde eget arbeid i periodene mellom besøkene fra veilederne.

Faglig innhold

Hovedstrukturen i prosjektplanen var å arbeide med tre hovedtemaer; mobbing i det første semesteret, dernest klasseledelse og læringsmiljøet i det andre semesteret, og organisasjonsutvikling i det tredje og avsluttende semesteret.

Mobbing

Dette temaet skulle presenteres grundig for hele personalet på skolene gjennom en fagdag i starten på prosjektet. Deltemaene var:

- definisjon av mobbing
- sentrale årsaksmekanismer
- forebygging
- avdekking
- tiltak
- lovverket

Definisjonen

Skolene fikk en grundig innføring i hva mobbing er, og hva det ikke er. Definisjonen var denne:

Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold rettet mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid (Olweus & Roland 1983, Roland & Vaaland 2003, Smith 2005).

Her er det altså tre markører som definerer mobbing:

- krenkelser
- som gjentas
- mot en som ikke kan forsvare seg

Det ble lagt vekt på å holde fast ved denne standarddefinisjonen og ikke lage lokale varianter.

Sentrale årsaksmekanismer

På fagdagen skulle en arbeide med å forstå grunntrekkene i årsaksmekanismene; at mobbing i hovedsak ikke drives av sinne mot den som mobbes, men av utsikter til sosiale gevinster som makt, tilhørighet og status (Roland 2014). Og at disse gevinstene er lettest å oppnå når læringsmiljøet

i klassen er preget av uklar ledelse og negative normer (Nordahl 2005, Moen 2014, Roland 2014).

Avdekking og tiltak

Verktøyet for avdekking som skulle presenteres på fagdagen var et kort, ikke-anonymt spørreskjema til elevene, samt oppfølgende samtaler (Læringsmiljøsenteret). Deretter skulle en standardmetode for tiltak i mobbesaker gjennomgås grundig (Roland 2014) og en film om dette skulle vises. I tillegg skulle det juridiske grunnlaget for avdekking og tiltak gjennomgås.

Etter denne fagdagen skulle skolene så snart som mulig gjennomføre spørreundersøkelsen og elevsamtalene. Og de skulle sette inn tiltak dersom mobbing ble avdekket.

Skolenes arbeid og erfaringer om avdekking og tiltak var sentralt i neste besøk fra veilederne, senere på høsten.

Prosjektet startet altså med et sterkt trykk på avdekking og tiltak, og dette var fokus i første semester. I semester to skulle mobbing belyses videre gjennom klasseledelse og læringsmiljøet.

Klasseledelse og læringsmiljøet

Tanken var at god klasseledelse ville bedre læringsmiljøet og forebygge mobbing (Nordahl 2005, Moen 2014, Roland 2014). Fokuset ble altså flyttet fra avdekking og tiltak til forebygging. Arbeidsmåtene til veilederne var også her seminar for hele personalet og prosessveiledning av prosjektgruppen på skolen. På noen av skolene ble det også i dette semesteret gitt konsultasjon i mobbesaker.

Organisasjonsutvikling

Prosjektet var nå i tredje og siste semester, og oppmerksomheten skulle rettes mot varig forbedring. Derfor ble det lagt stor vekt på planverket til skoleeier og skolene og herunder særlig på virksomme rutiner og prosedyrer knyttet til forebygging, avdekking og tiltak mot mobbing.

Arbeidsmåtene til veilederne var i hovedsak prosessveiledning av prosjektgruppen på skolen og samordning med skoleeier.

Forskningsmetode

Vi brukte data fra Elevundersøkelsen til å vurdere utviklingen i mobbetallene, som er andel

elever som svarer at de blir mobbet 2–3 ganger per måned eller oftere. Elevundersøkelsen ble endret på to måter i 2013, noe som kompliserte sammenligningen fra årene før 2013 med årene fra og med 2013.

Tidspunktet

I 2013 ble tidspunktet for gjennomføringen flyttet fra våren til sent på høsten. Dette kan ha trukket mobbetallene litt ned fra og med 2013 fordi referansen til elevene er kun høstsemesteret. Men antagelig har revisjonen av selve skjemaet i 2013 hatt større betydning.

Revisjon i 2013

Spørsmålet om mobbing ble ikke endret, men flere spørsmål om ulike former for «krenkelser» var satt inn rett før definisjonen av mobbing, og spørsmålet om mobbing kom. Problemet er at slike «krenkelser» nettopp er den negative atferden som definerer «innholdet» i mobbing.

Det er derfor svært sannsynlig at dette har fått en del elever til å tro at mobbing var noe annet enn de ulike variantene av «krenkelser» som de alt hadde svart på og at Elevundersøkelsen fra og med 2013 derfor måler for lavt når det gjelder omfanget av mobbing. Dette påpekes også av Wendelborg (2014) i analysen av Elevundersøkelsen. Disse vurderingene underbygges sterkt av mobbetallene for hele landet, som går markert ned nettopp fra 2012 til 2013. Dette gjør at en eventuell endring i mobbetallene på pilotskolene og i Norge fra 2012 til 2013 og videre også må vurderes ut fra endringene i Elevundersøkelsen, noe vi kommer tilbake til.

Useriøse svar

Christian Wendelborg har ledet arbeidet med rapportering av Elevundersøkelsen, og han opplyser i en e-post (21. nov. 2014) at han i 2012 begynte å ekskludere «useriøse» svar (se kommentar til tabell 1).

Resultater

Læringsmiljøsenteret disponerte rådata fra Elevundersøkelsen for de skolene som deltok i Læringsmiljøprosjektet. Dette gjaldt årene 2010–2014. Vi har data fra 20 av skolene og bruker dem i beregningene her. Filene inneholder alle data fra

Elevundersøkelsen på disse skolene, fra og med 5. til og med 10. årstrinn. Vi har ikke rådata fra resten av landet og bruker de offisielle tallene for 7. trinn og 10. trinn.

Tabell 1. Hele landet: Prosentvis omfang av å bli mobbet på skolen 2-3 ganger pr. måned eller oftere i perioden 2010-2014.

År	2010	2011	2012	2013	2014
B-trinn	10,0	9,9	8,8	6,1	5,6
U-trinn	9,2	9,6	7,2	4,5	4,0

Tabell 1 viser at mobbetallene er praktisk talt uendret fra 2010 til 2011. Men så skjer det en nedgang i 2012. Og dette er det måletidspunktet da elever med «useriøse svar» for første gang ble tatt ut. Dette var elever som hadde krysset i øverste kategori for å ha blitt mobbet av både medelever, lærere og andre voksne på skole. Wendelborg opplyser (2014) at dette var cirka 1 prosent av elevene, noe som forklarer mesteparten av nedgangen fra 2011 til 2012.

Så skjedde altså endringen av Elevundersøkelsen i 2013; tidspunktet ble (a) forskjøvet til førjuls-tiden og (b) «krenkelser» kom før definisjonen av mobbing og spørsmålet om mobbing. Tabellen viser en markert nedgang i mobbetallene både på barnetrinnet og på ungdomstrinnet nettopp da. Siden det også er en viss nedgang fra 2013 til 2014, da undersøkelsen ikke ble endret, kan man anta at noe av nedgangen fra 2012 til 2013 var reell; altså en svak positiv trend. Men en må dessverre anta at Elevundersøkelsen fra og med 2013 måler et par prosentpoeng for lavt. Og dette må en også ta høyde for når effekten av pilotprosjektet skal vurderes. Tabell 2 viser trenden for pilotkolene.

Tabell 2. Prosjektskolene: Prosentvis omfang av å bli mobbet på skolen 2-3 ganger pr. måned eller oftere i perioden 2010-2014.

År	2010	2011	2012	2013	2014
B-trinn	19,9	17,3	14,7	6,2	5,5
U-trinn	16,2	12,9	11,4	7,2	7,1

I tabell 2 ser vi at skolene som deltok i pilotprosjektet, hadde svært høye mobbetall i 2010, men trenden videre er mer positiv enn i landet for øvrig fram til 2012, der også bortfall av «useriøse svar» fra og med 2012 ligger inne.

Så inntreffer en svært sterk nedgang på barnetrinnet ved målingen før jul i 2013, da prosjektet hadde vært i gang i et knapt semester. Framgangen på barnetrinnet fortsetter ved målingen i 2014, men omtrent som i landet for øvrig (tabell 1). På ungdomstrinnet er trenden den samme, men mye svakere og omtrent som i landet for øvrig. Tabell 3 gir endringer i prosentpoeng og i prosent.

Tabell 3. Prosentvis omfang av å bli mobbet på skolen 2-3 ganger pr. måned eller oftere i 2012 og 2014. Tall fra hele landet, Norge, og fra skolene i Læringsmiljøprosjektet.

Utvalg	2012	2014	Differansen 2012-2014	%-vis endring i antall mobbeofre
Barnetr. Norge	8,8 %	5,6 %	- 3,2 %	- 36,3 %
Barnetr. Prosjekt	14,7 %	5,5 %	- 9,2 %	- 62,5 %
Ungdomstr. Norge	7,2 %	4,0 %	- 3,2 %	- 44,4 %
Ungdomstr. Prosjekt	11,4 %	7,1 %	- 4,3 %	- 37,7 %

Vi ser altså at projektskolene på ungdomstrinnet har omtrent samme utvikling som ungdomsskolene i landet for øvrig. Denne er svakt positiv, når en tar høyde for at Elevundersøkelsen måler for lavt fra og med 2013.

På barnetrinnet har skolene i prosjektet hatt en svært positiv utvikling fra 2012 til 2014 og klart sterkere enn landet for øvrig. Og her kan vi opplyse at fremgangen på pilotkolene på barnetrinnet faktisk er enda litt sterkere enn det som framgår av tabellen. Grunnen er en endring i elevsammensetningen i svarene fra pilotkolene. 7. klassetrinn har plikt til å delta i Elevundersøkelsen. Noen skoler lot også 5. og 6. trinn delta, men i 2012 var overvekten av 7.-klasseelever stor. I 2013 og 2014 deltok også 5. og 6. klassene omtrent for fullt, etter oppfordring fra oss for å få mer robuste data. Dermed påvirket resultatet fra hvert av disse trinnene omtrent like mye i 2014, og siden andel elever som mobbes går systematisk ned med økende alder på barnetrinnet i Elevundersøkelsen (Wendelborg

2015), betyr det at vi måler litt for høyt mobbenivå i 2013 og 2014 på pilot skolene sammenliknet med 2012 og dermed litt for lav effekt. Korrigert for dette er endringen på pilot skolene – barnetrinnet – nesten 70 prosent. På ungdomstrinnet har innslaget av flere yngre elever i 2013 og 2014 på pilot skolene ikke denne virkningen, siden mobbetallene der ikke synker systematisk med økende alder i Elevundersøkelsen (Wendelborg 2015).

Drøfting

Metoden

Vi har brukt de offisielle dataene fra alle skolene i Elevundersøkelsen (Wendelborg 2015) som grunnlag for å sammenlikne med prosjektskolene, siden vi ikke har hatt tilgang på rådata fra hele landet. I disse nasjonale resultatene ligger altså også prosjektskolene inne. Men denne metodefeilen påvirker ikke resultatene mye; forskjellen i endring mellom en ren kontrollgruppe uten prosjektskolene og prosjektskolene ville bare blitt marginalt større i favør prosjektskolene enn det tabellene viser.

En annen gruppe skoler som ligger i «kurven» for nasjonale tall, er de andre skolene med høye mobbetall, som ikke ble med i prosjektet av ulike grunner. En slik viktig grunn var at skolene ble vurdert til å selv ha bedre ressurser til å redusere mobbetallene. I tillegg ble det satt inn regionale tiltak fra Fylkesmannen rettet mot disse skolene og skoleeier. NOVA, som har hatt tilgang til rådata, har i et notat til Utdanningsdirektoratet opplyst at disse skolene har hatt en betydelig reduksjon i mobbetallene fra 2012 til 2014 (Seeberg, Eriksen & Bakken 2015). Dersom også disse skolene hadde vært tatt ut av «kurven», ville altså de nasjonale tallene blitt ytterligere noe svakere og «merframgangen» på pilot skolene tilsvarende litt sterkere.

En annen sak er at disse skolene i «gul sone», altså de med høye mobbetall som ikke ble med i prosjektet, kunne fungert som kontrollskoler for prosjektskolene. Men en slik sammenlikning ville være metodisk problematisk av to grunner. Det ene problemet er at de i «gul sone» er få og at deres data stort sett er begrenset til ett trinn også i 2013 og 2014. Dermed blir de som kontrollgruppe en mye mer usikker referanse enn nasjonale tall. Men mer problematisk er det at skolene i «gul

sone» både ble vurdert til å ha bedre forutsetninger enn prosjektskolene til å redusere mobbingen og at de deltok i Fylkesmannens oppfølging.

Men kan ikke den kraftige reduksjonen i skoler med høye mobbetall skyldes et kjent statistisk fenomen; at en særlig høy eller særlig lav måling neste gang trekker mot gjennomsnittet. Argumentet svekkes ved at prosjektskolene har hatt «vedvarende» høye mobbetall. Men det hadde også de i «gul sone». Imidlertid er de i «gul sone» noe mer sårbare for «tendens mot middelveiden» fordi bare ett trinn er med i målingen.

Likevel er det sannsynlig at det har vært en viss «naturlig» nedgang på pilot skoler grunnet særlig høye målinger før prosjektet startet, som kan forklare litt av framgangen.

Et svært viktig metodisk spørsmål er dette: Når skal første måletidspunkt settes? NOVA har i sin vurdering ment at målingen før jul i 2013 skulle være «førmålingen» (Seeberg et al. 2015). NOVA måler altså effekt ved å sammenlikne 2013 med 2014 i hele landet og på prosjektskolene.

Problemet her er at prosjektet ble startet høsten 2013. Dette er grunnen til at vi setter 2012 til siste måling før prosjektet ble startet.

Resultatene

Ut fra målingene med Elevundersøkelsen og de metodiske forbeholdene ovenfor, kan man med stor sikkerhet si at barnetrinnet i Læringsmiljøprosjektet har hatt en klart mer positiv utvikling angående mobbing på skolen enn resten av landet. Fra å ha vedvarende høye mobbetall i perioden 2010–2012, har de fra og med 2013 kommet ned på et nivå som gjennomsnittet for landet. På prosjektskolene er nedgangen på 63,0 prosent fra våren 2012 til senhøsten 2014. Selv når vi tar høyde for metodeendringen for Elevundersøkelsen i 2013, er reduksjonen i mobbing svært sterk. Vi må også anta at forskyvningen til yngre elever på prosjektskolene (se ovenfor) faktisk har trukket opp tallene litt på prosjektskolene i 2013 og 2014. Dette gjør resultatene enda sterkere.

Også på ungdomstrinnet har prosjektskolene hatt en positiv utvikling. I prosentpoeng er avstanden til landet for øvrig blitt mindre, men prosentvis endring er litt svakere enn i landet for øvrig. Og prosjektskolene på ungdomstrinnet ligger fortsatt

over landsgjennomsnittet. Det er imidlertid en allmenn erfaring at det er vanskeligere å få positive resultater for mobbing i prosjekter på ungdomstrinnet (Roland 2012, Smith, Pepler & Rigby 2004).

Det er interessant at den sterke reduksjonen på barnetrinnet i all hovedsak kom allerede ved målingen før jul i 2013, altså ved slutten av semester 1 i prosjektet. Det var i dette semesteret at fokus ble satt direkte på mobbing, med vekt på avdekking og tiltak. Forebygging var ikke noe eksplisitt tema i prosjektplanen i dette semesteret. Dette er en sterk indikasjon på at kompetent avdekking og tiltak i seg selv har en sterk og umiddelbar effekt på mobbing på barnetrinnet.

I perioden mellom målingen i 2013 og den i 2014 viser prosjektskolene omtrent samme utvikling som landet for øvrig. Dette kan tolkes slik at arbeidet med forebygging og organisasjonsutvikling ikke har gitt ytterligere effekt på skolene samlet. Men her må en understreke at dette er skoler som i alle fall gjennomgående har hatt ganske stabile høye mobbetall tidligere. Derfor kunne mobbetallene ha steget igjen, dersom prosjektet hadde blitt avsluttet etter første semester (Ertesvåg 2012, Ertesvåg & Roland, P. 2011, Ertesvåg & Roland, E. 2014). Antagelig har prosjektet bidratt i fase to og tre til at skolene fikk mer bærekraftig kompetanse og rutiner.

Det vil være ønskelig å kontrollere dette ved å analysere nøkkeltall fra neste Elevundersøkelse, som gjøres før jul i 2015.

LITTERATUR

- ERTESVÅG, S.K. (2012). Leiling av endringsarbeid i skulen. Oslo: Gyldendal akademisk.
- ERTESVÅG, S.K. OG ROLAND, P. (2011). Leiling i skuleomfattande tiltak. I: U. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåg og E. Roland (red.). *Tidlig intervensjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ERTESVÅG, S.K. & ROLAND, E. (2014). Professional cultures and rates of bullying. *School Improvement and School Effectiveness*.
- LÆRINGSMILJØSENTERET <<http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/laeringsmiljoeprosjektet/prosjektnett/ressurser/?s=13414>>
- MOEN, E. (2014). *Slik stopper vi mobbing*. En håndbok. Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse av LP-modellen. Oslo: NOVA.
- OLWEUS, D. OG ROLAND, E. (1983). Mobbing: Bakgrunn og tiltak. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- ROLAND, E. (2012). Mobbing og tidlig innsats – har programmer mot mobbing best effekt på barnetrinnet? I: Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- ROLAND, E. (2014): Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre? 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- ROLAND, E. OG VAALAND, G.S. (2003). Zero, SAFs program mot mobbing. En lærerveiledning. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- SMITH, P.K. (2005). Definition, types and prevalence of school bullying and violence. I: E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne og E. Roland (red.), *Taking Fear out of Schools*. Stavanger: University of Stavanger, Centre for Behavioural Research.
- SMITH, P.K., PEPLER, D. & RIGBY, K. (red.) (2004). *Bullying in Schools. How successful Can Intervention Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- SEEBERG, M.L., ERIKSEN, I.M. OG BAKKEN, A. (2015). Evaluering av tiltaket «Målrettet støtte og veiledning til kommuner og deres skoler som har vedvarende høye mobbetall». Oslo: NOVA.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (GSI 2013/2014). <http://www.udir.no/Upload/Statistikk/GSI_2013_2014_notat.pdf>
- WENDELBOG, C. (2014). Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2012. NTNU Samfunnsforskning AS.
- WENDELBOG, C. (2015). Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2014/15. NTNU Samfunnsforskning AS.



Erling Roland er professor i pedagogisk psykologi ved Læringsmiljøsenenteret. Hans sentrale fagområder er mobbing, andre atferdsvansker og klasseledelse. Han har skrevet flere bøker og artikler innen disse fagområdene med bakgrunn i forskning og erfaringer fra skolen.



Gaute Auestad er førstelektor ved Læringsmiljøsenenteret, Universitetet i Stavanger. Fagområdet hans er spesialpedagogikk, spesielt arbeid angående mobbing. Mye av arbeidet hans har vært innen administrasjon. Tidligere arbeidet han i grunnskolen som lærer, audiopedagog og rektor.



Foto: © Mat Hayward

Nettvett

– kan vi som lærere gjøre noe, eller har toget allerede gått?

■ AV JANNE AASEBØ JOHNSEN

Mobbing og krenkelser via sosiale medier er et tiltagende problem, og det kan virke som en uoverkommelig oppgave å få bukt med dette. Redd Barnas liste med nettvettsråd kan være et bra sted å begynne. Et viktig moment er at barn har tillit til at den voksne kan bidra når de opplever noe ubehagelig på nettet. Da er det ikke nok med informasjon og noen historier til skrekk og advarsel. Det dreier seg om relasjoner som bygges opp over tid.

Hver eneste uke publiserer nettaviser artikler om barn og unges utfordringer på nettet:

- Unge jenter har betalt alle konfirmasjonspengene sine til en tidligere kjæreste eller andre de kjenner som har truet med å legge ut nakenbilder av dem på nett. (NRK Hedmark og Oppland 15. januar 2015)
- Flere unge jenter snikfotograferes og bildene blir lagt ut på nett. (NRK 15. januar 2015)
- Fant falsk profil av datteren (13) på Facebook. (VG 7. januar 2015)

Hver eneste gang jeg leser om disse krenkelsene, kjenner jeg søkket i magen som ligner hjelpeløshet. Jeg blir sint og fortvilet. Jeg lurar på hvorfor

noen gjør dette mot andre. Jeg føler meg maktesløs. Jeg får litt lyst til å ta på meg skylappene og si at dette ikke angår meg. Jeg kjenner at det hadde vært lettere å klikke videre, glemme artikkelen og tenke på noe annet. Min voksne datter tar ikke «creepshots» og det gjør ikke jeg heller, så hvorfor skal jeg bry meg?

Jeg bryr meg fordi jeg ikke har noe valg. Jeg skal lære elevene mine om virkeligheten, og dette angår dem i større eller mindre grad. Det er jeg som voksen som må hjelpe dem til å håndtere dette, men det er ikke så lett å vite hva jeg skal gjøre.

Jeg ble født lenge før folk visste hva PC var. Vi skrev på skrivemaskiner, vi hadde svart-hvitt-TV,

og telefonen var like stor som en brødrister. Jeg fikk min første PC da jeg var i slutten av tjueåra. Mobilen fikk jeg like etterpå. Jeg husker at jeg lot datteren min arve min gamle mobil da hun gikk i 5. klasse. Jeg fikk kjeft av en av de andre mødrene fordi jeg på den måten skapte et press om at de andre elevene også måtte få mobil. Dette er nå 11 år siden. Hvor tidlig får elever mobil nå? Hvor tidlig får de nettbrett?

- Flere blir mobbet på nett: – Foreldre ser ikke hele bildet. (TV2 13. november 2014)
- Norske Snapchat-bilder er hacket. (TV2 14. oktober 2014)
- Folk snikfotograferes på gata og henges ut på Instagram. (NRK 18. september 2014)

Stiller vi oss utenfor? Sier vi at det heldigvis ikke er så mange år til jeg går av med pensjon; dette får de yngre lærerne ta; her må foreldrene på banen; dette angår meg virkelig ikke ...? Hvordan i alle dager skal vi, analogmenneskene, henge med? Jo, vi skal gjøre det vi kan, avgrenset til de mulighetene vi har. Jeg skal fortelle hva jeg gjør.

God grunn til bekymring

Jeg bruker Internett hver eneste dag. Jeg leser og sender e-post hver dag. Jeg leser aviser. Jeg leser blogger. Jeg finner frem strikkeoppskrifter. Jeg søker opp informasjon. Jeg spiller spill. Jeg ser på videoer på YouTube, og jeg er innom Facebook.

Jobben min i skolen har blitt mye enklere etter at vi fikk datamaskiner og Internett. Da jeg begynte som lærer i 1995, ble fredagsbrevene skrevet på elektronisk skrivemaskin. Innimellom stensilerte vi håndskrevne ark, mens jeg i dag bruker smartboard hver dag.

Det er fantastisk mye bra, men så har jeg sett, hørt og lest om ting som har gjort at jeg har blitt veldig bekymret.

I 2006 var datteren min og vennene hennes på en side som het Piczo. Der lagde de hjemmesider og alle hadde sin hjemmeside eller flere. Morsomt og sosialt, helt til de ekle meldingene begynte å vise seg. De unge var anonyme. De kunne skrive akkurat det de ville, og det gjorde de. Unge mennesker hetset hverandre på det groveste og truet hverandre på livet. De la ut dårlig kamouflerte nakenbilder på ratingsider og ba om å

få tilbakemelding på hvordan de så ut.

I 2006 hadde jeg vært opptatt av å få gjort noe med mobbing i mange år. To år tidligere hadde jeg gitt ut min første bok: *Trine – en annerledes bok om mobbing*. Da datteren min viste meg grovheten, hetsen og mobbingen på de nye sosiale nettstedene, førte det til et indre trykk som gjorde at jeg fortsatte å skrive. Det resulterte i ytterligere tre bøker. Disse er om digital mobbing. Nettet har gitt mobberne enda en arena å mobbe på, og de som er utsatt, får aldri fri.

Inspirasjon til bøkene mine har jeg fått fra seminarer, artikler, tv-programmer og historier jeg har blitt fortalt. Jeg skriver aldri om det jeg opplever på jobb, men jeg har forsøkt å skrive slik ungdommene prater.

Redd Barnas nettvettsråd

En ting er å beskrive situasjonen slik jeg ser det. Noe annet er alle tankene som melder seg om hva jeg kan gjøre for å forebygge, skadebegrense og hjelpe. I den sammenhengen var jeg heldig som kom over Redd Barnas nettvettregler. Reglene har utviklet seg over tid, og i dag kan vi lese følgende på organisasjonens hjemmesider:

1. Vis respekt for hverandre på nett. Mobbing på nett er minst like alvorlig som annen mobbing.
2. Tenk deg om før du deler personlige bilder og opplysninger om deg selv og andre på åpne nettsteder.
3. Lag et passord som er vanskelig å gjette. Passordet ditt er privat.
4. Husk at det er lett å lyve på nettet, ikke tro på alt som andre skriver.
5. Ta med noen du stoler på hvis du skal møte noen du har blitt kjent med på nettet, og møt dem på et offentlig sted.
6. Avslutt kontakten hvis du blir redd eller opplever noe ubehagelig. Blokker kontakten og meld fra til de som har ansvaret for nettstedet.
7. Fortell det til en voksen eller en annen du stoler på hvis du opplever noe ubehagelig. Det er ikke din skyld om noen andre gjør noe ubehagelig mot deg på nett.
8. Meld fra til politiet om alvorlige saker.

Jeg synes at reglene på en enkel og god måte

oppsummerer det barn og unge har behov for å beskytte seg og vennene sine på nett. Å følge nettvettreglene vil gjøre netthverdagen tryggere for barn og unge. Men jeg tror at for å bli i stand til å følge regler, må man bli klar over dem og diskutere dem sammen med andre. Derfor har jeg vært så heldig at jeg har fått lov til å skrive en historie til hver av de åtte nettvettreglene. Historiene er samlet i en bok som heter «Nettvett», og boken er skrevet med tanke på at lærere, elever, foresatte og helsesøstre kan bruke dem som utgangspunkt for samtale eller ettertanke.

Historiene har åpen slutt, med unntak av den siste. Det er fordi det ikke finnes noe fasitsvar. For dem som likevel leter etter svaret, vil det som regel finnes i nettvettregelen. Det kan godt hende at svaret i mange tilfeller blir å snakke med en voksen. Da må vi voksne også ha tenkt gjennom hvordan vi skal håndtere forskjellige situasjoner. Historie nr. 7 begynner på følgende måte:

– Send meg et bilde’a.

Linda så på mobilmeldingen fra Svein. Hun smilte og fant frem et bilde av en sjøstjerne hun hadde funnet i fjæra i sommerferien.

– Ha-ha, skrev han tilbake. – Visste ikke at du så sånn ut.

– Jeg?

– Ja, det er deg jeg vil ha bilde av.

– Til hva da, lissom, skrev Linda tilbake.

– Så jeg kan se hvem som ringer, vel.

– Du først, svarte hun.

Like etterpå tikket det inn en bildemelding.

Svein hadde tatt bilde av ansiktet sitt. Han så nesten ut som en fotomodell. Han hadde hodet litt på skakke, og han smilte litt lurt med munnen. I bakgrunnen så hun plakater av et rockeband.

Det kilte i magen. I flere dager hadde hun lurt på om hun kunne spørre Svein etter et bilde, men så ordnet han det selv på en måte. Linda skrudde på lyset. Hun så seg rundt. Hvor skulle hun stå for å få den fineste bakgrunnen?

Hun tok minst 50 bilder av ansiktet sitt. Forskjellige bakgrunner. Bokhylla, klesskapet,

den fine plakaten med abstrakt kunst. Håret i hestehale og håret løst. Hun rev ned en skoeske med gamle dagbøker.

– Gå og legg deg, ropte mamma. – Du skal tidlig opp i morgen.

– Ja da, ropte Linda tilbake.

Hun kastet seg under dynen og var glad for at mamma ikke hadde kommet inn på rommet hennes. Tenk om mamma hadde sett at hun tok bilder av seg selv. Mamma trodde alltid det verste. Linda klarte ikke å huske hvor mange samtaler de hadde hatt om at Linda aldri måtte finne på å ta utfordrende bilder. Det er mange voksne med skumle hensikter der ute, pleide mamma å si. For å understreke poenget hadde mamma vist henne en bunke med avisartikler om jenter som hadde blitt lurt. De kommer *aldri* til å få normale liv, sa mamma.

Historiene kan leses fortløpende, men jeg har lagt inn forslag til stopp-punkter underveis. Disse er markert med stjerner. Stoppene kan brukes til å spørre barn og unge om hva de tenker om det de har hørt eller lest så langt. Det er mulig å komme gjennom historiene i løpet av en skoletime.

Linda kunne alt om å passe seg. Lærerne hadde også sagt, minst hundre ganger, at det dessverre fantes voksne som ønsket å skade barn.

Svein var ikke en skummel voksen med uærlige hensikter. Svein var den kjekkeste gutten på hele skolen. Svein i 7B. Ingen, ikke engang Maria, visste at Svein sendte meldinger til Linda. Maria ville dødd på flekken.

Linda ville ikke fortelle noen om meldingene hun fikk fra Svein. De var private og bare mellom dem. Hun var veldig redd for at hun skulle finne på å slette ordene hans, derfor låste hun meldingene med en gang hun fikk dem. I tillegg skrev hun meldingene inn i en dagbok som hun gjemte bak noen bøker i bokhylla. Hun skrev ned uke-dag og dato, alt han skrev og alt hun svarte.

Hun bladde gjennom bildene hun hadde tatt, så sendte hun det fineste bildet til Svein og slettet de andre. Han sendte et hjerte tilbake.

Det var første gangen han hadde sendt henne et hjerte. Linda kysset skjermen på mobilen før hun la den under hodeputen.

– Har du skrudd av mobilen? Mamma sto plutselig i døra. Linda var nødt til å få seg en nøkkel.

– Ja da, løy Linda. – Men husk at du har lovt at du skal banke på før du kommer inn.

Mamma kysset henne på pannen før hun gikk ut igjen.

Etter historien har vi lagt inn nettvettregelen, noen spørsmål til diskusjon og noe som er lurt å gjøre.

Boken er ment som et ledd i den forebyggende jobbingen. I tillegg må hver enkelt skole ha beredskapsplaner for hva de skal gjøre når nettkrenkelsene finner sted.

Jentemobbing

På Søre Ål skole og enkelte andre skoler i Lillehammer har vi i flere år hatt jentegrupper på 5. trinn. Dette har vi sammen med helsesøster og er ment som er forebyggende tiltak. Temaene vi tar opp er selvfølelse, selvtillit, vennskap, mobbing, familie, forhold til egen kropp og pubertetsutvikling. Opplegget er utarbeidet av skolehelsetjenesten i Lillehammer.

En av grunnene til at jeg begynte å skrive om mobbing, var at jeg ble klar over at jentemobbing kan foregå i løpet av et sekund eller to. Det er helt umulig å få øye på. Vi er slik jeg ser det helt avhengig av at barn, unge eller foresatte sier fra om hvordan elevene våre har det.

Det er lett å se hvordan 1. og 2.-klassinger har det. Det er tårer og roping, noe jeg synes er bra, for da kan jeg få muligheten til å gjøre noe. Etter hvert lærer de fleste barn og unge å beherske seg. Det er nok nødvendig også, men hvor mange barn går da under radaren vår?

Bare to av ti sier ifra

5., 6. og 7.-klassinger er ikke like meddelsomme. Jeg kan melde om 7.-klassinger som sier at de skulle nok sagt fra hjemme, men mamma overdri- ver sånn og blir nesten litt hysterisk. Det er lettere å snakke med venner. Problemet med å snakke med venner er at de ofte ikke har kompetanse til å håndtere situasjoner som voksne skulle tatt seg av.

For at elevene skal bli kjent med meg som sosiallærer går jeg gjennom nettvethistoriene med hel klasse, både guttene og jentene. Jeg går gjennom alle historier minus nr. 5 og nr. 8, som jeg tar i 6. klasse.

Til sjuende og sist handler dette om at vi har en god relasjon til elevene. De må vite at vi er «hel ved». Med en gang de mister troen på at vi kan gjøre noe, slutter de å informere oss. Og vi trenger informasjon så tidlig som mulig.

Men ikke tro at det nytter å lese opp historier og diskutere dem med elevene! Det er det bare systematisk jobbing over tid som gjør. Det er li- kevel lettere å ta opp igjen en samtale vi allerede har hatt.

I arbeidet med Redd Barna har jeg blitt klar over at selv om alle vet at de skal si ifra til en voksen når de opplever noe ubehagelig på nett, er det bare to av ti som gjør det. Min jobb er å få prosentandelen til å bli høyere.

Som sosiallærer er jeg også med på foreldre- møtene til 5. trinn for å fortelle om hva vi gjør og hva vi sammen kan jobbe med.

Det viktigste vi kan gjøre er å skape en relasjon til elevene slik at de sier fra. Så må vi ha en bered- skap for hvordan vi håndterer slike situasjoner. Det må vi som kollegium og FAU gjøre sammen.

Toget har ikke gått, men det går snart. Likevel tror jeg vi fortsatt kan gjøre mye.



Janne Aasebø Johnsen har en halv stilling som so- siallærer, leselærer, skolebibliotekar og tillitsvalgt på Søre Ål skole på Lillehammer. Resten av tiden bruker hun på å skrive. Hun har til nå gitt ut 11 bøker for barn og unge. Hun er aktuell med bok om nettvett på Uni- versitetsforlaget. «Nettvett» er skrevet i samarbeid med Redd Barna.



Fagdidaktisk belysning av skolefag i endring

■ AV BRITT ULSTRUP ENGELSEN

Læreplanhistorien viser at skolefagene endrer seg hele tiden. Samtidig er lærerutdanning og fagtekster generelt svært lojale overfor den læreplanen som til enhver tid gjelder. Å utdanne lærere innenfor en bredere forståelse av faget og hjelpe dem til en kritisk holdning overfor den til enhver tid gjeldende læreplan, vil kunne forberede dem på de endringene som framtidens skole vil kreve.

Lærere må kunne sitt fag, og de må være faglige forbilder for sine elever. For å kunne følge opp de kravene som vår tids læreplaner stiller, må de ifølge St.meld. nr. 40 (1990 – 91)¹ kunne finne fram til de bærende prinsippene og begrepene i fagene. De må kunne prioritere kunnskap som gir ståsted for forståelse av helhet og sammenheng. Og de må kunne lete fram kunnskap som, ved å peke ut over seg selv, kan avføde nye spørsmål og gi nye svar. I stortingsmeldingen ble det ut fra dette tegnet et bilde av læreren som faglig forbilde, og L93 maler fram bildet av den fagkyndige læreren som tar eleven ved hånden og fører ham eller henne inn i faget (jf. s. 31).

Av synspunktene som blir referert ovenfor, kan vi få inntrykk av at det er relativt entydig

hva kravet om god fagkunnskap innebærer. Men kravet om at lærere må ha god faglig kunnskap, er ikke entydig, det er avhengig av hva slags fagsyn som ligger til grunn. Det vi betegner som en tradisjonell forståelse av skolefag i en fagdelt læreplan, er blitt utfordret av alternative fagsyn og læreplanforståelser.

Tverrfaglige tilnærminger til læreplanarbeidet ble diskutert og vurdert allerede under utviklingen av M87 (jf. Grunnskolerådet, 1985, s. 8). Kvalitetsutvalget, som la grunnlaget for LK06, så både fordeler og ulemper ved å gå bort fra en tradisjonell inndeling i læreplaner for fag og i stedet utvikle et antall læreplaner sentrert rundt viktige basiskompetanser (jf. NOU 2003: 16, s. 75). Utvalget endte imidlertid opp med stadig å

foreslå en fagdelt læreplantype. Også Ludvigsen-utvalget drøfter i sin foreløpige innstilling (NOU 2014: 7) hvorvidt det er mulig å bygge en læreplan – ikke rundt fag – men rundt viktige kompetanser som elevene blir forventet å utvikle i skolen. Erfaringer viser imidlertid at det er vanskelig å komme ut av læreplantradisjoner som i lang tid har preget læreplantenkningen (jf. Dale, Engelsen & Karseth, 2011, s. 7). Allerede i 1985 trakk læreplanmakerne bak M87 følgende konklusjon: «Det er dessuten grunn til å legge vekt på at vi i norsk skole i for liten grad har erfaring med og innsikt i de fagdidaktiske problemstillinger som reiser seg ved oppbyggingen av en omfattende emneorientert læreplan» (Grunnskolerådet, 1985, s. 8). Dette er sannsynligvis like sant i dag som det var da.

Tre fag gjennom læreplanhistorien

Læreplanhistorien viser oss også at beskrivelsene av skolefagene skifter fra læreplan til læreplan. Nedenfor redegjør jeg kort for tre fags eller emners læreplanhistorie (fra Normalplanen av 1939 [N39] til 2013-versjonen av LK06): morsmålsfaget norsk med hovedvekt på litteraturundervisning, musikk og samfunnskunnskap (se Engelsen, 2015). Disse tre skolefagene/emnene ble valgt ut fordi de har ulik bakgrunn som skolefag i læreplanene.

Norskfaget

Morsmålsfaget norsk ble «innført på ulike tidspunkter i flere skoleslag og for flere samfunnslag fra slutten av 1700-tallet og fram til 1800-tallet» (Aase, 2008, s. 124; jf. også Hamre, 2014; Steinfeldt, 1986; Aase, 2002). I tidsrommet 1939 til 2013 har det skjedd relativt store skifter i læreplanenes beskrivelser av norskfaget og i synet på litteraturundervisning. I etterkrigstiden har to nærmest paradigmatisk faglige endringer funnet sted – i 1970-årene (jf. Madssen, 1999, s. 16; se også Engelsen, 2015, s. 41) og på 2000-tallet (jf. Eide, 2006, s. 12; se også Engelsen, 2015, s. 73). Opprinnelig (N39 og L60 [læreplan for forsøk med 9-årig skole]) var litteraturundervisningen kulturarvorientert. Elevene skulle få god kjennskap til litteraturhistorien, og det var viktig at de leste god litteratur, sa læreplanene. Med M74 fikk man en «barne- og ungdomslinje». Lesing av

blant annet barne- og ungdomslitteratur skulle gi elevene gode leseopplevelser og gi dem leseglede og leselyst. Kritikerne betegnet dette som «opplevelsespornografi». I M87 vendte man derfor i noen grad tilbake til en mer tradisjonell forståelse av litteraturundervisning – selv om læreplanen også var preget av progressive tanker og la vekt på tilpassing til barnets erfaringer. Rundt 1990 skiftet grunnlaget for utdanningspolitikken fra progressivisme til restaurativ pedagogikk (jf. Telhaug m.fl., 1999). I L97's norskfag la man derfor vekt på tradisjonelt innhold i litteraturundervisningen. Elevene skulle ha felles litteraturopplevelser og felles litterære forståelsesrammer. Planen inneholdt lange lister over forfattere som elevene skulle lese, og hvis tekster de skulle arbeide med. LK06's fagplaner var (kompetanse)målorienterte. Begrepet «tekst» framsto som viktigere enn det tradisjonelle begrepet «skjønnlitteratur». Valg av konkrete litterære tekster ble overlatt til de profesjonelle (lærerne og skolelederne). De justerte planene som ble tatt i bruk i 2013, ser ikke ut til å ha medført større endringer i synet på litteratur og litteraturundervisning (jf. Engelsen, 2015).

Musikkfaget

Musikk som et sangfag har tradisjoner helt tilbake til den gang den obligatoriske elementærskolen ble innført i 1739. Hver dag skulle elevene starte og avslutte skoledagen med salmesang. «Fra å legitimere sangfaget som del av skolens religiøse oppdragelse, skjedde det etter hvert en dreining mot at faget også skulle bidra til nasjonal bevisstgjøring, først og fremst gjennom bruk av et nasjonalt sangrepertoar» (Kalsnes, 2008, s. 236). I det 20. århundre endret musikkfaget seg gradvis fra å være et sangfag til å være et fag som omfatter spill, lytting, bevegelse og dans (jf. også Bjørlykke, 1999). I etterkrigstiden har fagsynet i musikkplanene skiftet fra først å legge stor vekt på umusikalitet til senere nærmest å avvise at umusikalske elever finnes. I N39 uttrykte fagplanmakerne en viss omsorg for barn med en svak musikalitet: «Elever med musikalisk mangelfullt øre eller med en dårlig stemme skal en helst ikke utelukke fra opplæringa, da dette virker nedstemmende på disse elevene og tar fra dem lysten til å synge» (N39, s. 179). Forsøksplanen (L60)

uttrykte fremdeles en liten bekymring for dem som ikke er på høyde musikalsk (jf. L60, s. 222f). Musikk skulle, ifølge M74, være et fag for alle, og undervisningen måtte bygge på den forutsetning at alle har musikalske evner som kan utvikles, sa fagplanen (jf. M74, s. 226). I musikkfagplanen i M87 lød første setning slik: «Undervisningen i musikk tar utgangspunkt i at alle mennesker er musikalske og har behov for musikk til å gi uttrykk for følelser, tanker og fantasier» (s. 52). I L97's fagplan for musikk ble det understreket at alle barn og unge skulle bli gitt del i musikalske erfaringer og få kunnskaper om hva andre har skapt av musiske uttrykk. Samtidig skulle de alle få anledning til – etter sine forutsetninger – å gi musikalske uttrykk for sitt eget liv. Samvær og samhandling var like viktig som kvalitet og mestring, sa planen (jf. L97, s. 336). LK06's musikkplan uttaler at i musikkfaget skal samvær og samhandling balansere mot mestring på en slik måte at elevene på alle årstrinn oppnår kvalitet i musikkutøvelsen på det nivået der de befinner seg (jf. LK06, s. 137).

Samfunnskunnskap

Mens norsk og musikk er skolefag med relativt lange tradisjoner, er *samfunnskunnskap* som eget fag/egen fagdel en relativt ny læreplankonstruksjon. Fram til og med N39 var kunnskap om samfunnet en del av historiefaget. I Forsøksplanen (L60) ble samfunnskunnskap for første gang markert som egen fagdel innenfor samfunnsfaget (med historie og geografi som de to andre fagdelene). Ut fra Børhaug og hans medforfattere kan vi skissere denne utviklingslinjen i samfunnskunnskapsfaget: I 1950- og 60-årene la man hovedvekten på beskrivelser av det formelle og politiske i samfunnet. I 1970- og 80-årene la man vekt på formidling av samfunnsvitenskapelige begreper, og teorier om politiske, sosiale og økonomiske sider ved samfunnet ble presentert for elevene. I 1980- og 90-årene la man større vekt på kulturell ulikhet, konflikter og samfunnsmessig elendighet. I M87 og L97 ble opplæring i samfunnsvitenskapelige arbeidsmåter stadig viktigere (jf. Børhaug mfl., 2003, s. 32). LK06 fortsatte denne linjen med vekt på arbeidsmåter. Måloppsettet med kompetansemål for 10. årstrinn i den opprinnelige planversjonen fra 2006 la vekt

på mål som beskriver arbeidsmåter i samfunnskunnskapsfaget (prosessmål). 2013-versjonen av dette måloppsettet beskriver i noe større grad hva som er forventete læringsutbytter i samfunnskunnskapsfaget (produktmål). Dette har sammenheng med innføringen av det samfunnsfaglige hovedområdet *Utforskeren*. Metoder for samfunnsvitenskapelig kunnskapsgenerering er kommet mer i fokus innenfor dette fagområdet, samtidig som de grunnleggende ferdighetene blir mer løftet fram.

Hva vil det si å kjenne sitt fag?

Ovenfor har en rask gjennomgang av tre fags læreplanhistorie i etterkrigstiden vist oss at det ikke er selvsagt hva det vil si å kjenne sitt fag. I historiens løp har læreplanenes fagpresentasjoner skiftet. Fagdidaktikken i lærerutdanningen blir forventet å bidra til at lærere blir bedre kjent med sine skolefag. Tidligere (jf. Engelsen, 2009, 2010, 2012) har jeg analysert lærerutdanningens fagplaner for de tre skolefagene som er omtalt ovenfor i tidsrommet fra 1980 og fram til 2010. I tillegg har jeg nå analysert noen lære-/fagbøker i didaktikk for de samme fagene (skrevet mot L97: Bjørlykke, 1999; Bøe, 2005; Børhaug mfl., 2003; Hanken & Johansen, 2000; Koritzinsky, 2002; Moslet, 2001; Nordstoga, 2003; Ongstad, 2004; Penne, 2001 og skrevet mot LK06: Hanken & Johansen, 2013; Hennig, 2010; Koritzinsky, 2006, 2012; Skaftun, 2009; Smidt, 2009). Jeg fant i analysene at det aktuelle læreplanfaget ligger ganske langt framme i mange fagdidaktiske tekster (jf. Engelsen, 2015).

Læreplanlojalitet er en tendens i samtidens fagdidaktikk, mener Ongstad (2004), og jeg fant at særlig lærerutdanningsplanene fra 2003 (Rplo3) og fra 2010 (Rpl10) framstår som læreplanlojale på den måten at fag og fagdidaktikk klart tar utgangspunkt i grunnskolens læreplanfag og ikke i de(t) fag som på universitetene eller i samfunnet for øvrig framstår som grunnlagsfag for skolefaget (jf. Larsen, 1974). Det blir ikke lagt vekt på refleksjon over det fagsynet som kommer til uttrykk i gjeldende læreplaner for fag. Skar (2012) hevder at myndighetene forventer lydighet overfor gjeldende læreplan – ikke kritikk og nytenkning. I St.meld. nr. 11 (2008 – 2009) ønsker de seg tilpassningsdyktige lærere «som sørger for å nå målene

om å frembringe gode læringsresultater ved neste PISA-undersøkelse» (s. 53), mens lærernes kritiske holdning skal være begrenset til deres egen undervisningspraksis – ikke til myndighetenes styringsdokumenter (jf. Skar, 2012, s. 54). De fagdidaktiske boktekstene som jeg har analysert, er for en stor del opptatt av å gi lærerstudentene en mest mulig adekvat forståelse av grunnskolens aktuelle læreplanfag, og ikke av det fagområdet som ligger til grunn for innhold i og utforming av skolefaget. Bøkene redegjør ikke for og drøfter sjelden ulike fagsyn. Enten knytter de seg til fagsynet i grunnskolens læreplan, eller de presenterer sitt eget syn som *fagsynet*. Lærerstudentene blir derfor gitt få muligheter til å få innsikt i ulike fagsyn.

Lærerne må rustes for endring

Lærerutdanningens rammeplaner gir uttrykk for at lærerstudentene bør bli fortrolige med den læreplanen som er gjeldende når de kommer ut i lærerpraksis. Det er viktig og riktig. Men samtidig er det viktig å understreke at lærerutdanningen skal gi de kommende lærerne en generell handlingsberedskap til å undervise i samsvar med enhver læreplan som måtte bli vedtatt i løpet av deres yrkeskarriere. De skal utvikle evne til å lese, tolke og bruke læreplaner generelt. Lærerutdanningen må bidra til at de utvikler en generell handlingsberedskap, som vil sette dem i stand til å mestre også nye læreplaner – læreplaner med faglige vektlegginger som man ennå ikke kjenner til. En slik handlingsberedskap forutsetter at lærerstudentene ikke bare får innføring i dagens læreplanfag. De må også utvikle en bredere kunnskap om og innsikt i skolefagproblematikk. De må forstå at dagens læreplanfag bare er én mulig utforming av skolefaget. Denne dobbeltheten i forhold til læreplanen er i liten grad til stede i de fagdidaktikktekstene jeg har analysert.

NOTER

¹ St.meld. nr. 40 (1990–91) er fortsatt aktuell som et av de dokumentene som lå til grunn for vår generelle læreplanandel som er fra 1993 og fremdeles gjelder. Det er nå satt ned en gruppe som skal foreslå en revisjon av denne.

LITTERATUR

- BØE, O.-M. (2005). *Musikkdidaktikk for grunnskolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- BJØRLYKKE, R.Å. (1999). *Musikk på tvers. Musikkdidaktikk for barnehage og skole*. Oslo. Tano-Aschehoug.
- BØRHAUG, K., CHRISTOPHERSEN, J. & AARRE, T. (2003). *Introduksjon til samfunnskunnskap. Fagstoff og didaktikk*. Oslo. Det Norske Samlaget
- DALE, E.L., ENGELSEN, B.U. & KARSETH B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner. Forutsetninger og operasjonaliseringer. En analyse av en læreplanreform. Sluttrapport*. Oslo. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- EIDE, O. (2006). Frå kanon til literacy? Den nye norskplanen i nærlys og perspektiv. *Norsklæreren*, 2, 6–13.
- ENGELSEN, B.U. (2009). En læreplanspesifikk lærerutdanning? *Bedre skole*, 2, 81–85
- ENGELSEN, B.U. (2010). Lærer – kjenn ditt læreplanfag? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 94, 1, 43–54.
- ENGELSEN, B.U. (2012). Metodeorientering og læreplanlojalitet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96, 4II, 258–268.
- ENGELSEN, B.U. (2015). *Skolefag i læreplanreformer 1939–2013*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- GRUNSKOLERÅDET (1985): *Høringsutkast til Mønsterplan for grunnskolen. Revidert utgave. Fagplandel*. Oslo. Universitetsforlaget.
- HAMRE, P. (2014): *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739–2013*. Universitetet i Bergen. Phd-avhandling.
- HANKEN, I.M. & JOHANSEN, G. (2000). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo. Cappelen Akademisk (revidert mot LK06 i 2013).
- HENNIG, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo. Gyldendal. Akademisk.
- KALSNES, S. (2008). Fagdidaktikk i musikk. I: E.M. Halvorsen (red.): *Didaktikk for grunnskolen. Fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold*. Bergen. Fagbokforlaget. 236–261.
- KORITZINSKY, T. (2002): *Samfunnskunnskap – fagdidaktisk innføring*. Oslo. Universitetsforlaget. (Nye utgaver i 2006 og 2012).
- L60. *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. (Forsøk og reform i skolen. Nr. 7) Oslo. Aschehoug (Forsøksplanen).
- L93. *Læreplan for grunnskolen, videregående opplæring, voksenopplæring. Generell del*. Oslo. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- L97. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- LK06. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. 2006. Oslo. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet (justert utgave 2013, se Utdanningsdirektoratets nettside).
- LARSEN, C.AA. (1974). En fagoppdeling for livet eller for skolen? I: T. Ålvik (red.): *Undervisningslære I: Aktuelle synspunkter og problemer*. København. Gyldendals pædagogiske bibliotek. 61–69.
- M74. *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*. Oslo. Aschehoug.
- M87. *Mønsterplan for grunnskolen av 1987*. Oslo. Aschehoug.
- N39. *Normalplan for folkeskolen av 1939*. Oslo Aschehoug.
- MADSEN, K.-A. (1999). *Morsmåsfagets normtekster. Et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk*. Avhandling for dr.polit.-graden. Trondheim. NTNU. Pedagogisk institutt.
- NORDSTOGA, S. (2003). *Inn i norskfaget. Om faget, debatten og didaktikken*. Oslo. Abstrakt forlag.

MOSLET, I. (2001). *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (2. utgave) Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2003: 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.

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

ONGSTAD, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen. Fagbokforlaget.

PENNE, S. (2001). *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne*. Oslo. Universitetsforlaget.

RPLO3. *Rammeplan for allmennlærerutdanningen av 2003*.

RPL10. *Rammeplan for grunnskolelærerutdanningen av 2010*.

SKAFTUN, A. (2009): *Litteraturens nytteverdi*. Bergen/ fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning (LNU).

SKAR, S. (2012) *Lærerkompetanse og lærerprofesjonalitet. Analyse av St.meld. 11 (2008–2009). Læreren, rollen og utdanningen*. Mastergradsoppgave i didaktikk og organisasjonslæring. Universitetet i Oslo Pedagogisk forskningsinstitutt.

SMIDT, J. (2009), red.: *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo. Universitetsforlaget.

STEINFELDT, T. (1986). *På skriftens villkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*. Oslo. Landslaget for norskundervisning (LNU)/ Cappelen.

TELHAUG, A.O. MFL. (1999). *Norsk utdanningspolitikk 1945–2000. En studie av utdanningstenkningen i norske partiprogrammer*. Oslo. Cappelen Akademisk.

St.MELD. NR. 40 (1990–91). *Fra visjon til virke. Om høyere utdanning*.

St.MELD. NR. 11 (2008–2009). *Læreren – rollen og utdanningen*.

AASE, L. (2002). *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. Bergen. Landslaget for norskundervisning (LNU)/Fagbokforlaget.

AASE, L. (2008). *Norskfaget – en arena for konkurrerende dannelsessyn*. I: E.M. Halvorsen (red.): *Didaktikk for grunnskolen. Fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold*. Bergen. Fagbokforlaget. 121–146.



Britt Ulstrup Engelsen er dr.philos. og professor emeritus i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk (IPED), Universitetet i Oslo. Ulstrup Engelsen har skrevet flere bøker, blant annet *Forstår vi undervisningsmålene?*

(1973), *Kan læring planlegges?* (1990; 7. utgave 2015), *Når fagplan møter lærer* (1993), *Ideer som formet vår skole?* (2003), *Skolefag i læreplanreformer 1939 – 2013* (2015). For øvrig har hun bidratt med diverse artikler og forskningsrapporter innenfor generell didaktikk/ fagdidaktikk og lære- /fagplanteori.

Nå trenger du passord for å lese BEDRE SKOLE som eblad

Fra og med 26. mai må du ha passord for å lese Bedre Skole som eblad. Passordet blir sendt på e-post til alle medlemmer. Ebladet kan du lese på bedre-skole.no/eblad



FOR SKOLEKLASSER & GRUPPER

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

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

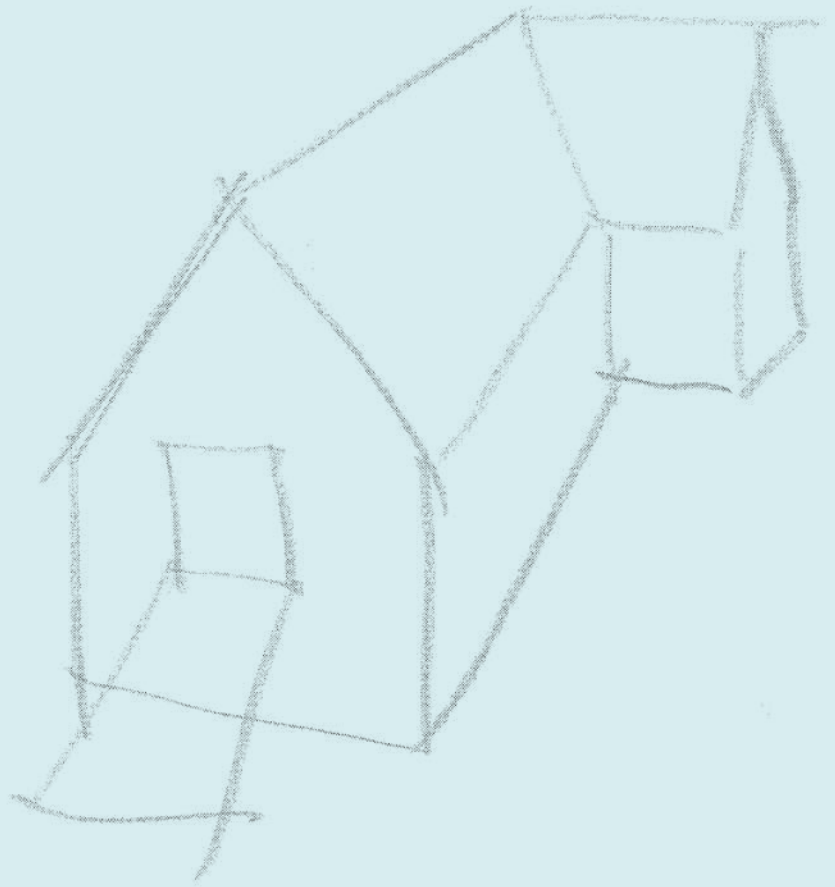
NYHETER!

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

HØYT & LAVT
VESTFOLD

www.hoytoglavt.no/vestfold

Individet og perspektivet



■ AV ALF HOWLID

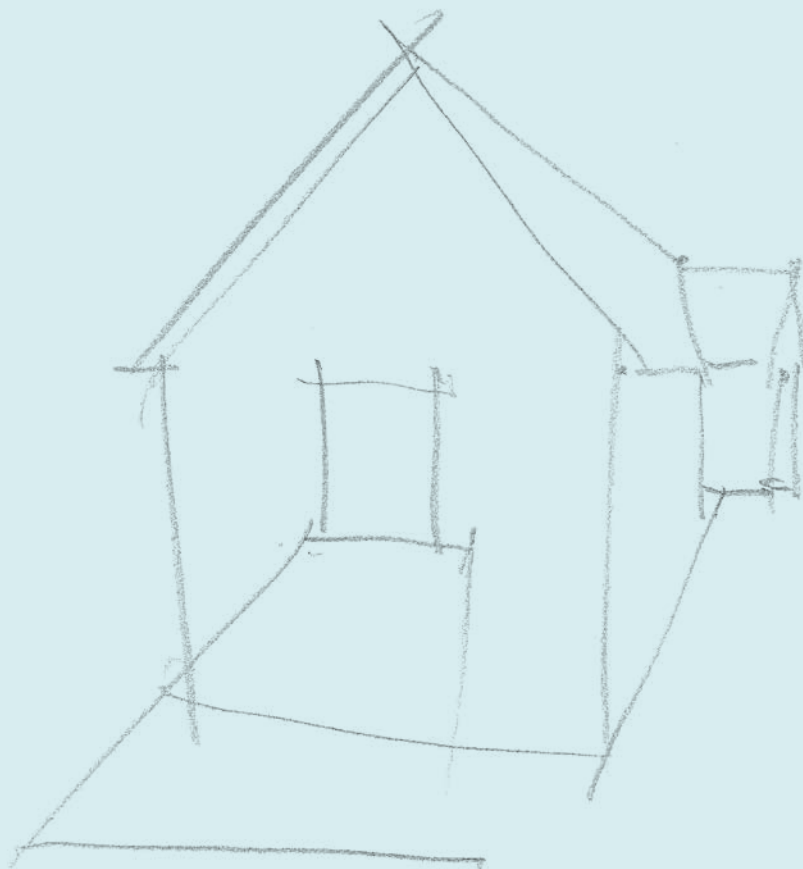
Så sant man ikke er på stedet, så formidles rom alltid ved hjelp av stedfortreder: en modell, et bilde eller en tegning. Perspektivtegningen formidler et menneskes opplevelse av rommet, den subjektive iakttakelsen. For mange er det en krevende disiplin å få hånden og øyet til å samhandle. Nettopp derfor bør den fortsatt ha en plass i skolens tegneundervisning.

I en tegnetime i en 10. klasse jeg hadde en gang, skulle elevene tegne en låvebygning. De satt på en liten kulle ovenfor låven, på høyde med låvedøren som sto litt opp på veggen, og som låvebroen gikk opp til. Uten noen veiledning på forhånd var de fleste av tegningene forbausende like og de var varianter over den tegningen som er gjengitt øverst på denne siden.

Låven er her tegnet med en forstørret fremre del, med skrå møtende linjer innover i motivet. Tegningene viste at elevene hadde bestrebet seg på å fremstille det de hadde sett med romlige

kjennetegn, at noe er forgrunn og derfor synes større, og at noe er lenger bort i rommet og derfor ser mindre ut. Et annet fellestrekk var at de delene av motivet som lå innover i rommet, var gjennomgående høyere opp i bildet. Slik som et landskap ser ut fra stor høyde. Men hvordan låven faktisk så ut fra stedet elevene satt, viser tegningen øverst på motstående side.

Mens tegningen pågikk, utspant det seg en typisk samtale med en elev. – Se på takmønet over låvedøra, er det høyere eller lavere enn spissen på taket lengst bort? Eleven ser aktivt: Det nærmeste



Illustrasjon: Alf Howlid

er høyest. – Hva har du tegnet? Eleven ser ned på tegnepapiret: – Lavere.

Og: – Se på tegningen din, du har tegnet høyden på veggen, her nærmest deg, halvannen gang så høy som veggen der ved det borteste hjørnet. Se nå på låven og mål med blyanten, hvor mange ganger går den borteste vegg høyden i den nærmeste? Eleven måler: – Fem ganger.

Noen hjertesukk kom meg for øret: – Jeg ser ikke at den borteste takspissen er lavere enn den nærmeste! – For mange var det vanskelig å gå med på at noe som i virkeligheten er like høyt fortoner seg lavere for meg her jeg sitter.

Denne tegneøvelsen forteller om elever som er i ferd med å bli bevisst det de ser. Det er slående hvor forskjellig det de fleste tegnet, var fra det de alle faktisk så. Man kan være fristet til å anta at den tegningen som de umiddelbart og ukorrigert lagde, var påvirket både av hva de på forhånd «viste» om romlig fremstilling og hva de mente, eller

trodde, at de så. Her hører det med å fortelle at elevene, mens de tegnet, løftet blikket mot låven bare i ytterst kort tid av gangen, og i svært lite av den totale tiden. Det aller meste av tiden hadde elevene blikket rettet ned mot tegnepapiret.

Tegningen taper terreng

Visuell kompetanse er ikke funnet verdig til å være med i de grunnleggende ferdighetene, og det er satt av lite tid til tegneundervisning i skoleløpet. Men er faget tegning i det hele tatt relevant? Å kunne gjengi, med enkel tegning hva jeg ser, er det en viktig ferdighet? Hører det med til det knippe av sunne virksomheter som man med fordel kan vie tid til i ungdommen og som fortjener sin plass på timeplanen? All ferdighetsbygging tar tid, men er øvelse i perspektivtegning bryet verdt? Nå når alt kan gjøres på datamaskin, er det spørsmål om det er formålstjenlig å bruke tid og krefter på å øve ferdighet i å tegne rom på frihånd.

Datamaskinen er jo suveren i tegnefeltet! Frank Gehrys romlek i Guggenheimmuseet i Bilbao var utenkelig uten computeren, og i yrkeslivet er all prosjektering gjennomdigitalisert. Tegning i gammeldags forstand er mer eller mindre blitt en kuriositet, skjøvet ut til hobbylivet. Er det slik at frihåndstegningen, denne gamle kulturbærende ferdigheten, som har hatt sin tid, blir den nå faset ut av sivilisasjonshistorien? Og når nå lesebrettet gjør sitt inntog i barnehagen, marginaliseres da håndens billedspor eller grafiske uttrykk også i barnas verden? I informasjonens tidsalder er det et stort pedagogisk tema hvilken verdi kroppslig ferdighetsøving har. Er tegningen en del av den verneverdige handlingsbaserte kunnskapen?

Vi er en trassig gruppe, vi som fastholder at tegningen, foruten å berike tilværelsen, har en oppgave i oppvekst og modning. Kan vi i historien, hvor blikket, selve iakttakelsen, også har hatt sin utvikling, finne holdepunkter for tegningens betydning?

Et nytt blikk

Før renessansen var selve rommet ennå ikke blitt et selvstendig motiv, og i billedlig fremstilling var romlig organisering underordnet. I middelalderens bilder ble betydningsfulle elementer fremhevet ved sentral plassering, utsmykking og attributter. Om hvorvidt den som har formgitt det hele har vært til stede eller ikke, var saken uvedkommende. Men med renessansen, på mange måter menneskehetens egen ungdomstid, kom et oppbrudd fra et regel- og konvensjonsstyrt form- og symbolhierarki til en selvbevisst og utforskende motiviakttakelse. Den nyfødte perspektiviske oppbyggingen av et motiv, der alt finner sin plass i rommet og gjengis slik maleren faktisk ser det hele fra sitt ståsted, er radikalt forskjellig fra middelalderens billedutforming.

Den florentinske arkitekten Filippo Brunelleschi er den som setter perspektivtegningen ut i livet. Han demonstrerer, med speil og en enkel treplate, hvordan selve rommet, slik det menneskelige øyet oppfatter det, lar seg avtegne med enkle teknikker. Perspektivtegningens entré på historiens scene, faktisk på domkirkeplassen i Firenze en formiddag i 1413, var et virkelig brudd, verden var ikke lenger den samme. Denne øyets nye erobring ga

også avgjørende impulser til vitenskaper som karttegning, navigasjon og optikk. I ettertid ser vi at disse tilsynelatende unnselige strekene på et tegnebrett vanskelig kan overvurderes.

Arkitekten blir planlegger gjennom tegning

Tegningen er tett forbundet med dette bruddet, som også viser seg i arkitekturen. Før var arkitekten også byggmester og først og fremst en viderefører av tradisjonsbåret bygging. Bygningskunsten var en gradvis utvikling hvor et helt samfunn med alle sine kompetanser var medkonstruktører.

Det første virkelige store individuelle innslag i arkitekturen sto nettopp Filippo Brunelleschi for. Hans kuppel over domkirken i Firenze er et makeløst komplekst byggverk som bare han selv gjennomskuet. Med Firenzekuppelen settes vi i en moderne oppdragssituasjon. Tradisjonene er forlatt, byggeprosjektet i Firenze er ikke en videreføring av gotikkens byggeskikk. Det måtte forskning til, for byggeoppgaven laugene i Firenze sto overfor, var i utgangspunktet uløst, og det var åpenbart behov for radikalt ny teknologi. Underveis i planlegging og bygging utlyses det konkurranser, problemløsninger gjennomtegnes, og det bygges modeller. Denne innovative vårløsningen er en mektig opptakt til en ny tid, med nye behov og nye byggeoppgaver. Historien om katedralen i Firenze er historien om skandaløst manglende planlegging, for man hadde bygget en gigantisk kirke halvferdig uten å gjennomskue hvordan kuppelen skulle reises. Men samtidig er det fortellingen om hvordan Brunelleschi til slutt fikk gjennomføre sin geniale løsning for det umulige kuppelbyggeriet med en omfattende og gjennomtegnet beskrivelse av konstruksjons- og logistikk-løsninger.

Flere av Filippo's løsninger er fremdeles hemmeligheter, for han brente tegningene etter hvert som kuppelbygget vokste. Men samme år som byggingen av lanterninen på toppen av kuppelen skulle igangsettes, døde han brått, så lanterninen ble fullført etter tegninger som han ikke rakk å ta med seg i graven.

Tegningen ble avgjørende for den nyskapende arkitekturen, og den som virkelig rendyrket arkitektprofesjonen, var italieneren Andrea Palladio.

Han bodde mesteparten av sitt liv i Vicenza, en mindre by vest for Venezia. Mange viktige bygger er tegnet av ham, men på kort tid fikk han også oppført et stort antall svært ulike hus over hele Veneto. Palladio tegner husene, mens andre bygger dem. Det er ikke som bygger at Palladio griper inn i arkitekturhistorien, men som en effektiv dynamisk tegnende planlegger. Hans *I quattro libri dell'architettura*, Fire bøker om arkitekturen, med sine forbilledlige tegninger, får svært stor betydning for utviklingen av bygningskunsten, og frem til langt ut på 1800-tallet kom den såkalte palladianismen til å dominere monumental arkitektur i England og USA. Det er tegningen som er Palladios planleggingsredskap, og de nye byggeoppgavene blir først analysert og løst med utforskende tegning. Tegningsmaterialet blir så fundament for beslutninger om å sette nye og uprøvde prosjekter ut livet. For eksempel måtte han vise at *Teatro Olimpico*, det eneste bevarte renessansebygning av sitt slag, kunne innpasses i en gammel borgbygning på en trang tomt i Vicenza. *Teatro Olimpico* har innbygde «perspektiviske» rom, hvor publikum ser lange gateløp innover i scenerommet, mens det innenfor bakveggen bare er plass til korte konstruerte rombedrag. Teateret er det første borgerlige teater etter antikken, og ble planlagt og bygget på fem år. Palladio døde allerede et halvt år etter oppstarten av prosjektet, men teateret ble likevel hans verk, for tegningene var der.

Individet får en hovedrolle

Etter perspektivets fødsel har individet fått en hovedrolle, den nye tid kommer med individuelle innslag på flere felt. Forretningsbrev, kontrakter, men også Shakespeares tekster ble utformet i

I sentrum av Firenze står katedralen Santa Maria del Fiore, med arkitekten Filippo Brunelleschis enestående kuppel fra 1400 tallet. For mange er den et overveldende møte: Den italienske kunsthistorikeren og politikeren Carlo Ludovico Ragghianti skriver: «Kuppelen er ikke en fantastisk krystall, den er en organisme – levende, kosmisk, naturens energi satt i bevegelse og i evig handling. Dens realitet er aktivitet, et levende vesen.» Og i et brev til sine foreldre forteller den tyve år gamle kommende pionerarkitekten le Corbusier: «I morges klatret jeg opp i kuppelen, og jeg kom ned begeistret over slik storhet: jeg tar tilbake alt det tåpelige jeg har tenkt og muligens skrevet om geniet som tillot seg å bygge noe så kolossalt også sterkt.» Foto: Alf Howlid





Når du står på en slette, på en vei som forsvinner i horisonten, så vil du se at menneskene som vandrer på veien, alle har hodene i samme plan. Også de «minste», langt borte! Her vil alle voksne ha noen lunde felleshorisontlinje. Linjen som betrakteren ser som møtet mellom jord og himmel, ligger i alles øyehøyde. Illustrasjon: Alf Howlid



Men for et barns blikk strekker de voksne seg opp over horisonten. I barnets bilde vil hodene sees som lavere jo større avstanden er, – og jo lenger bort, desto mere ned mot horisonten.

Illustrasjon: Alf Howlid

cursive italic, den nye skråstilte, sammenhengende håndskriften. Betegnende nok blir en persons håndskrift på engelsk kalt *character*. Individets personlige skrift kommer til syne i den sammenhengende og dynamiske linjeføringen.

Også i musikken blir den nye selvbevisstheten utforsket. Thomas Tallis, hoffkomponist hos dronning Elisabeth, komponerer og får fremført *Spem in Alium*, en 40-stemmig motett, mest sannsynlig litt etter midten av femtenhundretallet. Tallis tar hele katedralrommet i bruk, med åtte kor, rundt publikum. Her er musikkens kjerneaktør ikke sangerne, men den aktive og selvbevisste lytteren, midt i kirken, i stormens øye, og som er den som kan oppfatte den musikalske helheten. Slik perspektivets pionérer lot forsvinningspunktet bli det iakttakende øyets egenkapital, hadde også Thomas Tallis brutt med den gamle tids ærbødige avstand og gitt musikken til det aktivt lyttende individet. Så avantgardistisk var denne komposisjonen og fremføringspraksisen at dette radikale polyfoniske eksperimentet ble glemt i århundrer, og først på begynnelsen av 1900-tallet ble Tallis oppdaget, av modernistene, og de lot seg inspirere i sin egen

polyfone utforskning. Senere ble *Spem in Alium* fremført sporadisk – etter hvert oftere, men har aldri vært fremført så hyppig som i dag.

Hvordan jeg ser verden

Puberteten er også en brytningstid, og de unges blikk for omgivelsene får nye impulser. Låven er ikke lenger bare barndommens røde hus på bondegården, men er også blitt et volum i rommet.

I puberteten er det som om en gjenoppdagelse av omgivelsene melder seg, nå med en reflektert distanse som en mulighet. Tegningen i ungdomstiden vil ofte være en bestrebelse i å kunne gjengi det som iakttas, og det er her perspektivtegningen kan komme inn som et øvelsesfelt. Det jeg iakttar er alltid i en romlig sammenheng, og det er selve rommet som på den ene eller andre måten blir temaet.

En tenkende iakttakelse er et utforskningsfelt, en fornyet måte å være i verden på. Det jeg ser er i samme rom som jeg. Rombevissthet kan være et fruktbart begrep her, for i den aktive iakttakelsen må tankene også være med. Perspektivtegningen er subjektiv, men lovmessigheter skal likevel håndteres.

Hvordan ser verden ut for meg, der jeg står? Jeg opplever omgivelsene i det rommet jeg er i, og her er det mitt eget perspektiv som er avgjørende: Om jeg står på perrongen på togstasjonen, så ser jeg at alle menneskene rundt meg, også dem som kommer løpende et stykke borte, de har hodene i samme plan! Og bak nedre kant av vinduene i toget, bak stasjonsbygningen, bakenfor alle byens bygninger og helt ut i havet, der er horisonten, som er det samme som min øyehøyde. Om jeg bøyer meg ned, så er horisonten ikke lenger i høyde med vinduskarmen, men følger meg ned til min nye øyehøyde. På denne horisontlinjen har alle horisontale linjer i rommet sine forsvinningspunkter, men det er jeg som bestemmer horisontens høyde. Alle horisontale linjer i rommet som er over mitt blikk, de er skrå linjer innover og nedover i mitt bilde, og alle horisontale linjer som er under mitt blikk blir skrå linjer innover og oppover. Slik er det med perspektivtegningen, enten er rommet på plass, eller så er det det ikke. Om dette først er erobret, så ser man at man «er» inne i rommet.

Rommet har fysiske begrensninger som kroppen må forholde seg til. Tyngden mot underlaget, vegger som stenger, ulike åpninger. Likevel er romopplevelsen en altoverveiende iakttakende prosess. Gjennom å se, så kan man orientere seg. Som en hjelp til å forstå, kan jeg tegne det jeg ser. Da må jeg alltid være bevisst hvor jeg står i rommet, fra hvilket punkt jeg iakttar det avgrensede motivet. Det å tegne det jeg ser, eller det jeg har sett, er å være bevisst min egen sansning av det rommet jeg selv er til stede i, eller har vært i. Denne subjektive tegningen, som jo perspektivtegningen er, er et hjelpemiddel til å aktivere en tenkende sansning som kan gi en forsterket bevissthet om romlige forhold. I datamaskinen derimot, vil jeg ikke kunne iakttå et reelt rom, men et bilde av et rom – et rom jeg selv ikke er i.

Å tegne er å våkne

Å tegne en perspektivtegning krever konsentrert innsats. Om man bevilger seg den tiden dette tar, kan tegningen intensivere opplevelsen av omgivelsene. Jeg kan tegne det som omgir meg, for eksempel en vakker plass, som blir et rom som

jeg dermed vil kunne bevare klart og tydelig for mitt indre. Jeg husker det jeg har tegnet. Eller jeg kan fordype forståelsen for det som er et annet sted eller som tilhører historien. Tegner jeg meg inn i katedralen, og legger vekt på noe og utelater mye, så kan det karakteristiske tre frem. Tiden foran tegnebrettet kan bli et *point of no return*, hvor ditt blikk ikke lenger kan vende tilbake til den førperspektiviske tilstand.

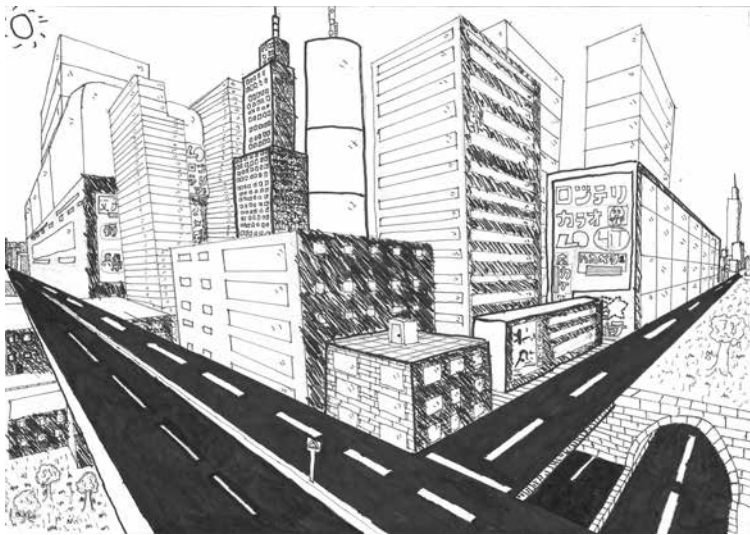
Det sies at i 2014 ble det produsert flere bilder enn i hele historien før. I den strømmen av bilder vi blir utsatt for, så bruker vi nok mindre enn ett sekund på de fleste av dem. Vi suges til bildene, men bruk-og-kast-syklusen er svært kort. Til tross for alle sine piksler, som avslører alle detaljer, så stiller de ikke vår sult.

Tegningen er noe helt annet, og den fordrer det motsatte av multitasking. Den krever konsentrert oppmerksomhet over et visst tidsrom, og den gir deg ikke engang et utfyllende bilde. Snarere enn å være et produkt, så er den en tjenesteyter som gir retning for blikket og hjelp til innsikt. Ofte er den også så enkel og naiv at du må være villig medskapende for at den skal avsløre sin fylde.

Er vi kommet nærmere svar på spørsmålene om hvorfor vi skal bruke tid på tegning, og om tidkrevende oppøvelse av tegneferdighet er verd strevet for unge mennesker? Vi har lite allmenn erfaring, for de aller fleste av oss har utdefinert tegningen av våre liv, engang ved ni- eller tiårsalderen, selv om vi som små barn har vært aktive tegnere. Men pedagogikk for ungdom har som mål både å vekke opp, og å hjelpe de unge til å stå stødig i tilværelsen. På vei utover i livet er et oppmerksomt blikk til god hjelp, både for å oppdage verden, men også for å se seg selv som en del av den. Her kan tegningen ha noe å tilby.



Alf Howlid er sivilarkitekt og seniorrådgiver i DogA – Norsk design og arkitektursenter. Han har ansvar for formlab – DogAs arkitekturverkstedsundervisning som blant annet omfatter lærerkurs i arkitektur og tegning. Han også lang erfaring som lærer på alle alderstrinn.



På Eikeli skole i Bærum henger det en utstilling med perspektivtegninger. Kunst- og håndverkslærer Berit Wilhelmsen er lærer for 7.-klassingene som har tegnet dem.

Tegneundervisning med perspektiv

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Ved Eikeli skole i Bærum arbeider elevene med klassiske teknikker innenfor tegning. Men en slik måte å arbeide på krever at man satser på faget, i en tid der mange prioriterer ned kunst og håndverk i skolen.

Alf Howlid minner i sin artikkel «Individet og perspektivet» om hvor viktig og utviklende det er å lære ungdommer grunnleggende teknikker i tegning, for eksempel perspektiv (se foregående artikkel). På Eikeli skole i Bærum henger det en hel vegg med perspektivtegninger tegnet av elever på 7. trinn. Elevene har stort sett tegnet veier, hus og fasaderekker som forsvinner inn i horisonten. I tillegg har de bearbeidet flatene på ulike måter, og til dels forsterket inntrykket av dybde ved å bruke ulike skraveringsteknikker. Det er lett å bli imponert over kvaliteten, så mange elever i en vanlig klasse som tegner så bra, i en tid der man får høre om hvordan andre teoretiske fag mange steder fortrenger de praktisk-estetiske fagene.

Og det er ikke første gang det henger elevutstillinger ved Eikeli skole som får deg til å stoppe opp og tenke, kan det være elevene som har laget dette? Kunst- og håndverkslærer Berit Wilhelmsen forteller hun at det ikke er noen spesiell hemmelighet som ligger bak valg av teknikker og uttryksformer som elevene tar i bruk.

– Vi følger bare kompetansemålene i faget, alt står der, sier hun.

Hun forteller at elevene som står bak perspektivtegningene allerede i 4. trinn arbeidet med tredimensjonale tegninger av hus på data, dette også i henhold til kompetansemålene. Tegningene ble så overført til modeller i tre.

Snur Hattie på hodet

Hva må så til for å lykkes med kunst og håndverksfaget? Wilhelmsen

legger vekt på at man trenger faglærere med solid bakgrunn i faget, på Eikeli skole har de to stykker. For det andre kommer man ikke langt dersom man ikke får anledning til å undervise passes store grupper. Maksimum 15 elever fungerer bra.

– Hvis vi et blir flere elever i time- ne, så ville det ikke være mulig å drive tegneundervisning på denne måten. Med flere elever i klassen, ville man bli nødt til å endre undervisningsmetodene til det verre, sier Wilhelmsen.

Dermed snur hun opp ned på den omdiskuterte skoleforskeren John Hatties kjente utsagn om at det ikke nytter med færre elever i klassen hvis ikke læreren endrer undervisningsmetodene sine. Hvis en kunst- og håndverkslærer må endre metodene sine på grunn av *flere* elever i klassen, så vil det nettopp være dette som gir en *mindre* effektiv undervisning. Men så langt har man vært forskånet for dette på Eikeli skole, selv om skolen har opplevd kutt i budsjettene.



Akvarell og tusj penn, 4. trinn: Elevene malte akvareller av motiver fra Prøysens fortellinger. De dekket først arket med vann slik at fargene fikk flyte når de malte. For å stramme litt opp og hente frem motivet fikk de tusje opp linjene når akvarellen hadde tørket.



Kunnskap om tegneteknikk skaper trygghet

Berit Wilhelmsen forteller at det meste av tiden i kunst og håndverk på Eikeli går med til tegning i ulike former. Mange har nok erfaring med tegneoppgaver i skolen som appellerer mer til følelse enn teknikk, Wilhelmsen skjønner godt at mange lærere velger slik, kanskje for at flere elever skal få en opplevelse av å lykkes. Men en stor grad av frihet og uklare kriterier for hva som er bra nok, er ikke nødvendigvis det beste for usikre elever. Wilhelmsen har sett at usikre elever også kan få en større sikkerhet ved å ta i bruk tegneteknikker som de har lært.

En teknisk innfallsvinkel til tegning har også andre fordeler. Elevene lærer å betrakte rommet nøye og bruke blikket kritisk. Elevene utvikler dermed

sin evne til å bedømme et rom: avstander, hva rommet kan brukes til. Dette er kunnskap som kan komme til nytte i mange sammenhenger.

Dilemma ved vurdering

Wilhelmsen opplever kompetansemålene i faget som gode, selv om det kanskje er litt mange av dem. Dessuten kan de føre til dilemma når hun skal vurdere. Kompetansemålene sier hva elevene skal beherske, men hva skal en lærer gjøre når hun får tegninger som ikke er helt vellykket når det gjelder de tekniske ferdighetene, men som helt klart har svært gode kvaliteter på andre måter? Eller for å si det med andre ord: som rett og slett er godt tegnet. Skal hun holde seg bare til det

tekniske som er beskrevet i målene, eller skal hun gi poeng for det andre som er åpenbart bra utført. Er det en form for synsing? Dette er et eksempel på hvordan kompetansemålene både kan inspirere til nye veier i undervisningen, samtidig som de kan virke begrensende når det er eleven selv som viser vei.

Rektor Aase Lunde sier at man bevisst har valgt å prioritere kunst og håndverksfaget ved Eikeli skole, først og fremst ved å dele inn klassene i mindre grupper i disse timene og sørge for lærere med god fagkompetanse.

– Vi opplever også et press når det gjelder å prioritere de teoretiske fagene, men det er jo egentlig ikke noen motsetning her. Utvikling av kreativitet og nye måter vil også virke inn på fag som norsk og matematikk, sier Lunde.



Tegning med kull, 3. trinn: Elevene fikk prøve teknikken kullstift og tegnet motiver fra fortellinger de hadde skrevet i norsktimen. De skulle fylle rommet rundt figuren med kull.



Kampen om tungtvannet. Foto: NRK

Film som faglig-pedagogisk ressurs i historie

■ AV TROND HEUM

Vi kan ha stor nytte av film i historiefaget. Det forutsetter at den gode historielæreren også har litt kunnskaper om film og didaktiske perspektiv på hvordan film kan brukes i undervisningen.

Historielærere har lang erfaring med dokumentarfilmer i undervisningen. Men det er ikke denne sjangeren vi skal befatte oss med her. Vi skal heller rette oppmerksomheten mot den faglige og pedagogiske nytteverdien spillefilmer og TV-drama kan ha. Jeg skal også belyse hvordan elevene selv kan bruke film i arbeidet med historiefaglige oppgaver.

Brobygger for historiebevissthet

Gode historiske spillefilmer og TV-drama når ut til et bredt publikum og påvirker folks forestillinger om fortiden. Ikke minst er det grunn til å

tro at unge mennesker henter mange av sine historiepreferanser fra filmer, serier og spill. I skolen opplever vi ofte at elevene spør om å få se film i historietimene, gjerne kjente spillefilmer. Ligger det noen læringsverdi i dette, eller blir det først og fremst opplevd som en trivelig atspredelse? På den ene siden vil nok mange hevde at skolen bør være en motvekt til underholdningsindustrien ved å formidle faktabasert kunnskap som gir elevene et kritisk filter å sile medieinntrykk gjennom. Det er både riktig og viktig. På den andre siden kan dramatiserte filmfortellinger også betraktes som en ressurs vi bør nyttiggjøre oss i skolen.

Erik Lund (2011) argumenterer for at det som former elevenes historiebevissthet utenfor skolen, bør trekkes inn i undervisningen for at de skal oppleve faget som meningsfylt. For historielæreren er utfordringen å bygge bro mellom den historiebevisstheten elevene har opparbeidet seg utenfor skolen, og den historiebevisstheten de skal tilegne seg gjennom skolefaget. Med historiebevissthet menes ikke bare kunnskaper om fortiden, men hele spillet mellom forestillinger om fortiden, oppfattelse av samtiden og forventninger til framtiden.

Faghistoriske framstillinger

Filmer og TV-drama skaper stadig debatt om hvorvidt de gir en troverdig og riktig framstilling av historiske hendelser og personer. De kunstneriske grep som film- og serieskapere må gjøre for å skape gode fortellinger på mediets premisser, kan føre til forenkling, fragmentering og spissing som svekker den historiske troverdigheten. På den andre siden kan slike grep også tilføre fortellingen dybde og problematisere forestillinger om fortiden.

Blant historikere er det ulike oppfatninger av den faglige verdien til spillefilmer og andre dramatiserte historiske filmfortellinger. Rent faghistoriske framstillinger må hele veien være forankret i kilder. Kildene er brikkene i puslespillet som skal frambringe et bilde av fortiden. Det kan være rom for å kombinere brikkene på ulike måter, men som historikeren Knut Kjeldstadli (1999) understreker: Alle brikkene må være med. Brikkene kan ikke unnlates eller tilpasses for å få det bildet man i utgangspunktet ønsker. Der hvor brikkene ikke strekker til, kan historikerne bli nødt til å spekulere, men da må man si fra om dette. I hvilken grad tilfredsstiller spillefilmer og TV-drama dette kriteriet? Er det ikke slik at filmskapere tvert om velger ut de brikkene som passer best, og eventuelt sliper til de øvrige slik at de passer inn i bilderammen?

Spillefilmen som historisk konstruksjon

Den amerikanske historikeren Robert A. Rosenstone er en ledende forsker på emnet historie og film. Rosenstone (2012) hevder at all historieformidling er sjangerbestemte konstruksjoner. Han slår fast at filmskapere må forholde seg til fakta, men poengterer at den historiske konstruksjonen

i spillefilmer er annerledes enn i skriftlige konstruksjoner. Bak en spillefilm kan det også ligge historisk tenkning og historisk forståelse, men det kommer til uttrykk på filmens egne premisser. Spillefilmen må derfor leses på sitt eget språk og vurderes ut fra sin egenart. De kunstneriske grep som må gjøres for å skape en filmfortelling, er ifølge Rosenstone snarere spillefilmens styrke enn dens svakhet. I dette ligger at filmskapere kan tillate seg å gå lenger enn historikere for at vi skal leve oss inn i fortiden og kjenne på personers følelser i tider med kriger, revolusjoner eller andre sosiale, kulturelle eller politiske endringer. Det kan skape innlevelse, engasjement og diskusjoner som historikerne kanskje ikke klarer å få til. Det er nærliggende å bruke NRKs TV-drama *Kampen om tungtvannet* (Sørensen, 2015) for å understøtte Rosenstones argument. Serien ble fulgt av et stort publikum og utløste et skred av artikler, kronikker og debatter om alt fra dramaets troverdighet, til utdypende fakta om hendelsene og personene, til norsk salg av tungtvann i etterkrigstiden og dagens bruk av de historiske levningene på Rjukan.

Filmskapere er ikke historikere

Natalie Z. Davis er en annen anerkjent historiker med interessante perspektiv på den historiske spillefilmen. Davis (2000) betrakter filmskapere som kunstnere, ikke historikere. Hun har ikke innvendinger mot kunstneriske grep for å skape dybde eller utfylle historien, men er kritisk til grep som er vilkårlige eller unødvendige, eller som bare har til hensikt å gjøre fortiden mer lik nåtiden slik at den blir interessant og forståelig for publikum. Videre mener hun filmskapere bør bli flinkere til å synliggjøre kildene sine og til å utvikle bildespråklige uttrykk for å tydeliggjøre spekulasjon eller gjetning. Davis foreslår også hvordan filmer kan gjøres mer drøftende, som ved å vise flere versjoner av samme hendelse sett fra ulike synsvinkler. Sistnevnte fortellergrep er ikke noe nytt fenomen i filmverdenen, men er mer utbredt i modernistiske og postmoderne filmer enn i tradisjonell mainstream-film.

Tilpasning til tidsrammen

Mine egne erfaringer som historielærer i over 20 år tilsier helt klart at spillefilmer og andre dramatiserte filmfortellinger kan være faglige og

pedagogiske ressurser, vel å merke i samspill med læreverk, historiske kilder og annet fagstoff. For egen del har nok spillefilmer vært hyppigere brukt enn TV-drama, selv om sistnevnte format for tiden er veldig i vinden. Et drama som strekker seg over flere episoder og eventuelt sesonger, gir rom for at filmskaperne kan gå mer i dybden, strekke plottet lenger og skildre mer komplekse karakterer enn i spillefilmer som er mer konsentrerte fortellinger. Tidsrammen for historiefaget gjør nok spillefilmer mest anvendelige hvis poenget er å vise handlingen i sin helhet. Nå gir tidsrammen uansett ikke rom for å vise så mange filmer i løpet av et skoleår. Derimot finnes det måter å nyttiggjøre seg utvalgte scener eller sekvenser på, også fra TV-drama.

Bred nytteverdi

Film gjør det lettere for elevene å forestille seg hvordan fortiden kan ha vært. Dette potensialet for å skape innlevelse gjelder det å dra mest mulig nytte av i undervisningen. Pedagogisk sett kan utdrag fra spillefilmer eller TV-drama være gode interessevekkere for et historisk emne. Hva faglig nytteverdi angår, kan film brukes i arbeidet med en rekke kompetansemål. Spesielt er det verdt å merke seg nytteverdien med hensyn til kompetansemålene som hører til hovedområdet «Historieforståelse og metoder» i læreplanen for videregående skole. Ifølge formålsbeskrivelsen handler dette om hvordan mennesker tenker forskjellig om fortiden, og om hvordan dette kommer til uttrykk i fortellinger og historiske framstillinger. Det sies videre at elevene skal tilegne seg metodiske ferdigheter, kunnskaper om historiebruk og kunnskaper om hvordan mediene påvirker oppfatninger om fortiden. Historielærere gir ofte uttrykk for at det er vanskelig å finne innfallsvinkler til å jobbe med denne typen kompetansemål.

Realisme og identifikasjon

La oss først se på noen eksempler på hvordan utdrag fra spillefilmer kan brukes som interessevekkere til et historisk emne. Anslaget (åpningsscenen) i *Intet nytt fra Vestfronten* (Mann, 1979) tar oss rett inn på slagmarken på Vestfronten under første verdenskrig. I et månelignende landskap av krater og skyttergraver møter vi en gruppe unge tyske soldater som venter på at fienden skal

angripe. En fortellerstemme presenterer dem. De er tyske ungdommer med ulike personligheter og interesser, nettopp ferdige med skolen. Vi ser hvordan de forsvarer seg mot de franske angriperne før de selv klatrer opp av skyttergravene og driver fienden tilbake. Kameraet dveler ved de nye våpnene som gjør det lettere å forsvare seg enn å angripe. Anslaget gir et relevant og troverdig bilde av krigen på Vestfronten. Det innbyr også til identifikasjon, siden soldatene er på elevenes egen alder. Etter anslaget kan man la elevene sette ord på hva de konkret har sett og hvilket inntrykk de har fått av krigen. Det leder over til spørsmålet om hvordan Europa kunne havne i en slik situasjon. På den måten bygges bro fra filmen til læreboka og annet fagstoff. Mange elever får nok lyst til å se resten av filmen. Den er en adaptasjon av Erich Maria Remarques roman med samme tittel fra 1929. Romanen ble første gang filmatisert i 1930. I Nazi-Tyskland ble både romanen og filmen forbudt. Begge filmversjonene gir en svært realistisk skildring av hvordan soldatene, innprentet av nasjonalistisk patos fra samfunnets autoriteter, møter krigens brutale virkelighet.

Emosjonell inngang til samisk historie

Åpningsscenen i *Kautokeino-opprøret* (Gaup, 2008) viser mennesker som er samlet et sted langs kysten i nord. Vi ser et rettersted, soldater, en prest og en bøddel, alt sammen symboler på den norske statsmakten. To samiske menn skal henrettes og føres forbi publikum på veien til skafottet. Representanter for urbefolkningen skal med andre ord straffes for handlinger statsmakten mener er svært alvorlige. Anslaget skaper nysgjerrighet på hva som ligger bak. Denne korte analysen av anslaget lærer også elevene noe om de metaforiske og symbolske uttrykksmåtene i filmspråket. Filmene har for øvrig en gripende historie, vakre bilder og vakker musikk som ofte treffer elevene emosjonelt. Som beretning om Kautokeino-opprøret er filmen forenklet og unyansert, selv om den gir et visst grunnriss av omstendigheter rundt hendelsen. De lokale representantene for det norske storsamfunnet, lensmannen, handelsmannen og presten, er imidlertid stereotypet skildret. På arkivverket.no finnes en nettutstilling om Kautokeino-opprøret med mye relevant informasjon og



Der Untergang. Foto: Sandrew Metronome

historiske kilder. En relevant kildekritisk oppgave er å la elevene sammenligne klimakset i filmen, hvor en gruppe samer dreper lensmannen og handelsmannen, med beretningen som presten skrev senere samme dag. Hva er likt og ulikt? Hva kan ligge bak eventuelle forskjeller? Hvilken versjon er mest troverdig? Hvilke kritiske perspektiv bør vi ha på begge versjoner? Mens de offisielle kildene til hendelsen er den norske statsmaktens versjon, er perspektivet i filmen hos samene. Elevene kan diskutere hvilken betydning dette har. Videre kan de utforske filmskaperens bakgrunn, finne ut hvorfor han ikke lagde filmen før og hvordan filmen ble mottatt. Gjennom sistnevnte oppgaver erfarer elevene forskjellen mellom å bruke filmen som levning og å bruke den som beretning.¹

Korstogshistorie som samtidskommentar

Kingdom of Heaven (Scott, 2005) handler om forholdet mellom korsfarere og muslimer i Det hellige land på 1100-tallet. Filmene tar utgangspunkt i historiske hendelser og personer, men filmskaperen har tatt seg store kunstneriske friheter. De sympatiske karakterene i filmen, de som innbyr til identifikasjon, er alle framstilt som æresbevisste, lojale, tolerante og fredssøkende. Historikere har kritisert filmen for en ensidig framstilling av partene i konflikten. Mens korsfarerne og geistligheten skildres som krigshissere i religionens navn, framstår muslimenes leder Saladin som klok og fredssøkende. Også den kristne kongen i Jerusalem, Baldwin 4., er sympatisk framstilt og skiller

seg klart fra de mange krigshisserne rundt ham. Kongen er alvorlig fysisk svekket av lepra, men viser imponerende indre styrke og framstår langt på vei som en humanist. Foran ansiktet bærer han en vakker ansiktsmaske, et kunstnerisk grep som bidrar til å opphøye karakteren.

Filmene gir et visst innblikk i ulike motiv for å dra på korstog, av føydale strukturer og av de multikulturelle sidene ved byen Jerusalem. Den skildrer også visse historiske hendelser, som Saladins knusende seier over korsfarerhæren og gjenerobringen av Jerusalem i 1187. Disse berettende sidene ved handlingen kan relateres til og sammenlignes med øvrig fagstoff om middelalderen. Man finner også de historiske hendelsene og personene som filmhandlingen bygger på, beskrevet i bøker som *Korstogene sett fra arabernes side* (Maalouf, 1998), *The Crusades: A History* (Riley-Smith, 2005) og *Jerusalem* (Montefiore, 2011).

Vel så interessant er det kanskje å bruke filmene som levning og diskutere hva den sier oss om filmskaperen og hans samtid. Hva prøver Ridley Scott å si oss med denne filmen, lagt til denne historiske perioden og til dette området? Filmene kom for øvrig i 2005, to år etter den amerikanske invasjonen i Irak. Den er av mange blitt oppfattet som en kritisk kommentar til vestlig innblanding i Midtøsten.

Synsvinkelens betydning

Fra litteraturen vet vi hvordan synsvinkelen påvirker opplevelsen av en historie. Clint Eastwoods to spillefilmer om amerikaneres invasjon av

stillehavsoya Iwo Jima i februar 1945 er interessante i denne sammenheng. Filmene inneholder mange av de samme scenene, men i *Flags of Our Fathers* (2006) opplever vi invasjonen fra amerikanernes ståsted, i *Letter from Iwo Jima* (2006) fra japanernes. Hvordan vi oppfatter de stridende partene varierer etter hvilken film vi ser. I sum skaper filmene inntrykket av at soldatene på begge sider av krigen er mennesker med sine gode og dårlige egenskaper. Etter å ha sett noen utvalgte scener eller sekvenser, kan elevene selv utforske hva som kjennetegnet krigføringen i Asia. Så kan de diskutere filmene: Virker de troverdige som beretninger om kampene på øya og soldatenes atferd og mentalitet, eller gjenspeiler de et ønske hos filmskaperen om å nyansere fiendebildet? Filmene problematiserer også andre sider ved historiebruk. I den første handler det om hvordan Iwo Jima ble bakt inn i amerikansk propaganda, i den andre bygges historien på soldatenes opplevelser.

I *Der Untergang* (Hirschbiegel, 2004) følger vi Det tredje rikets undergang våren 1945. Det bærende virkemiddelet i filmen er kontrasten mellom Hitlers syke visjoner nede i førerbunken og den virkelige verdenen som raser sammen over ham. Handlingen er basert på hvordan en av Hitlers sekretærer opplevde føreren. Filmen vakte reaksjoner fordi den viste enkelte menneskelige sider ved Hitler. Overfor elevene er det viktig å poengtere synsvinkelens betydning i denne sammenheng. Videre kan man diskutere om det er riktig å nyansere bildet av Hitler i en spillefilm, og om filmen faktisk gjør det. Foruten å bruke filmen som utgangspunkt for arbeid med Hitler som historisk person, eigner den seg meget godt til å visualisere krigens slutfase i Europa.

Elevene som historieformidlere

En annen innfallsvinkel til bruk av film i undervisningen er å la elevene selv lage filmatiske fortellinger relatert til fagstoff. Det kan være korte filmtrailere til historiske perioder eller digitale bildefortellinger om perioder eller historiske personer. I ett av kompetansemålene på Vg3 heter det at elevene skal bruke digitale verktøy til å planlegge, gjennomføre og presentere en undersøkelse bygd på historisk materiale. Reportasjer fra historiske minnesmerker og intervjuer med

tidsvitner er eksempler på hvordan film kan brukes i denne sammenheng. Om man ikke har tid på skolen, kan dette være innleveringsoppgaver som elevene jobber med på egen hånd.

Rent teknisk er det blitt stadig lettere å lage film. Det trengs kun en smarttelefon eller en PC/Mac med enkel programvare for redigering. Appen «iMovie» for iPhone og Mac har spennende maler for filmtrailere.

Nye didaktiske perspektiv

Historie er ikke et filmfag, men bruk av film i undervisningen gir motivasjon, variasjon og nye innfallsvinkler til læring. Noen universitet og høyskoler tilbyr fagemner som historie og film for historiestudenter. Det er også skrevet interessante mastergradsavhandlinger i historiedidaktikk om film som verktøy til å skape historiebevissthet. Forhåpentligvis vil vi få mer forskning på lærings-effekter av undervisningsopplegg hvor spillefilmer, TV-drama og andre filmfortellinger inngår i lærestoffet. I den daglige undervisningsplanleggingen er filmstudiearkene som utgis til kinofilmer nyttige. De er fritt tilgjengelig på skolekino.no.

NOTER

- 1 Å bruke en kilde som *levning*: Søke svar på hva kilden si oss om opphavspersonen og tiden og miljøet den ble til i.

LITTERATUR

- DAVIS, N.Z. (2000). *Slaves on Screen. Film and Historical Vision*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- HEUM, T. (2012). *Filmboka. En innføring i filmkunnskap*. Sandefjord: Læremiddelforlaget.
- KJELDSTADLI, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- LUND, E. (2011). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- ROSENSTONE, R.A. (2012). *Film on History/History on Film* (2. utg.). Harlow: Pearson Education Limited.



Trond Heum er lektor og fagutvikler i historie ved Sandefjord videregående skole. Han har også undervist høgskolestudenter i historie og mediekunnskap, skrevet lærebøker og filmstudieark, og holdt kurs for lærere om bruk av film i undervisningen.



Elever som allerede kan lese

■ AV ELLA IDSØE

Også elever som er sterke i lesing trenger støtte. Hvis de ikke får utfordringer tilpasset sitt nivå, risikerer man at de faktisk på sikt kan bli hengende etter de andre elevene når de møter tekster som krever en mer avansert forståelse.

Forskning viser konsekvent at lesing er den viktigste faktoren for å lykkes i skolen og at en viktig nøkkel til suksess fortsetter å være leseprestasjoner (Lockwood, 2008; Reis, 2014). Men hva med de elevene som allerede kan lese når de begynner på skolen? Hvordan støtter skolen deres lesebehov? Og er det viktig å fortsette å utvikle deres lesepotensial?

Jens, en fem år gammel gutt som har lest siden han var to og et halvt år, fortalte meg at han måtte utvikle en rekke kreative måter å håndtere kjedsomhet på når han begynte på skolen og skulle delta i leseopplæring. Han forsøkte først å lese baklengs, og når han mestret dette, begynte han å utelate annethvert ord for deretter å se om det han hadde lest, fremdeles kunne gi mening. Når ingenting annet fungerte, satte han melodi til det han leste og sang teksten for seg selv. Lærerne oppfattet ham som brysom og lat. (Idsøe, 2014, s. 89)

Læreplakaten slår fast at skolen skal gi alle elever «like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Men hva skjer med elevene som har høyere forutsetninger i for eksempel lesing? Dekker vår skole deres læringsbehov?

Hvem er disse elevene?

Dette er elever som viser høye evner eller høyt potensial på et eller flere akademiske områder (gjerne matematikk, språk, naturfag) når de sammenlignes med sine jevnaldrende. De kan bare realisere sitt potensial dersom disse behovene blir identifisert og stimulert av et rikt og responderende læringsmiljø (Idsøe, 2014:14).

En gammelt og velbrukt definisjon på det å ha spesielle talenter innenfor lesing, er at disse elevene leser på et nivå tilsvarende to eller flere år over sitt eget klassetrinn målt med en standardisert test (Dole & Adams, 1983).



Foto: © famveldman

Karakteristika

- begynner å lese tidlig (gjelder mange, men ikke alle)
- leser på et nivå tilsvarende minst to klassetrinn over sine kronologisk jevnaldrende
- lærer seg selv å lese
- liker leseprosessen og anvender et ekspansivt vokabular
- fremviser avansert språkforståelse
- bruker tidligere lærte litterære begreper til nye leseopplevelser
- søker etter lesemuligheter for ulike formål
- «tørster» etter innsikt og kunnskap gjennom lesing
- leser kritisk og ofte
- fokuserer på lesing over en lengre tidsperiode
- dyrker varierte interesser i tekster og søker avansert lesestoff
- forstår relasjoner mellom karakterer de leser om, og griper komplekse ideer
- utnytter tenkning på høyere nivå (higher-order thinking skills) og metakognisjon
- viser høyere nivå av selvregulering i lesing

Identifisering

- tidlig (helst fra barnehagen), dynamisk, basert på flere kriterier og kontinuerlig
- av lærere, foreldre og barna selv
- via nasjonale prøver
- via andre type prøver utviklet for lesing – se for eksempel målretting (Leselos), førforståelse, koding, ordforråd, leseforståelse og metakognisjon
- andre evidensbaserte kartleggings-instrumenter (*Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*- Renzulli et al., 2013)
- via intelligenstagter som inneholder deltester i lesing

(Reis, 2008; Housand & Reis, 2009).

Når det gjelder å identifisere lesetalent, er det avgjørende å fastslå et barns leseforståelse og lesenivå, ettersom mange av de elevene som er i stand til å lese flytende i ung alder, raskt kan bli hengende etter når de blir konfrontert med materiale som krever avansert forståelse. Dette er normalt for elever som aldri blir utfordret (Moore, 2005; Reis & Boeve, 2009).

Hvorfor det er viktig med støtte og stimulering

Akkurat som med talentfulle barn i matematikk, vil talentfulle lesere som ikke er stimulert i skolen, aldri lære å gjøre en ekstra innsats i lesing. Dermed tilegner de seg dårlige arbeidsvaner. Hvis lesestoffet ikke utfordrer eleven på kunnskap eller forståelse, vil læringen være mindre effektiv, og leseutviklingen kan bli forsinket eller stoppet (Gross, 2004).

Hva lærere kan gjøre

Læreren bør tilby eleven mange muligheter til å lese tekster av høy kvalitet. Skolene bør ha sine egne lister som omfatter poesi, skuespill, essays, biografier og selvbiografier. Kanskje kan en gruppe eksperter på lesing komme med forslag til en slik liste, samt en veiledning om hvordan man kan stimulere disse barna i klasserommet. Elevene bør få lov til å lese et bredt spekter av temaer og utvikle kjennskap til favorittforfattere og deres liv. Mer fokus på kritisk lesing, metakognisjon og utvikling av analyse og tolkningsferdigheter anbefales for denne elevgruppen (Idsøe, 2014).

For å hjelpe disse elevene til å utvikle sitt potensial må lærerne komprimere fagstoffet som normalt gis på elevens alderstrinn, gi eleven tilgang til utfordrende og alternativt materiell, legge til rette for akselerasjon og bruke digitale løsninger.

Dersom disse elevene skal imøtekommes på en tilfredsstillende måte, har lærerne behov for profesjonsutvikling og videreutdanning i nye, forskningsbaserte tiltak og undervisningsalternativer. Lærerne trenger også veiledning for å forstå hvordan man bruker dette, for å redusere eller utvide det eksisterende lesestoffet og sørge for å tilby elevene store nok leseutfordringer. Både nasjonalt og internasjonalt er det behov for mer forskning på effektive læringsstrategier innenfor lesing for denne elevgruppen.

Leseaktiviteter til tekster

- Lag et rollespill (for eksempel med mennesker eller dukker).
- Finn synonymer for dine ti yndlingsord i teksten.
- Intervju en person fra teksten, og gjenfortell intervjuet til klassen din.
- Skriv en annen avslutning på historien som er trist eller en som er glad.
- Finn antonymer for de ti ordene i teksten som du liker dårligst.
- Lag en dialog mellom to av personene fra teksten.
- Skriv et brev til forfatteren.
- Omskriv et kapittel, slik at det ender annerledes. Hvilken betydning har det for resten av historien?
- Les andre bøker av samme forfatter.
- Sammenlign tekstene.
- Les en annen tekst som handler om samme emne.

LITTERATUR

- DOLE, J.A. & ADAMS, P.J. (1983). Reading curriculum for gifted readers: A survey. *Gifted Child Quarterly*, 27(2), 64–67.
- GROSS, M.U.M. (2004). *Exceptionally gifted children* (Second edition), Routledge Falmer, London.
- IDSØE, E.M.C (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- LOCKWOOD, M. (2008). *Promoting Reading for Pleasure in the Primary School*. Canada: Thousand Oaks.
- MOORE, M. (2005). Meeting the educational needs of young gifted readers in the regular classroom. *Gifted Child Today*, 28(4), 40–50.
- REIS, S.M. (2014). Talented readers. I J.A. Plucker & C.M. Callahan (red.), *Critical issues and practices in gifted education* (s. 655–669). Waco, TX: Prufrock Press.
- RENZULLI, J.S., SMITH, L.H., WHITE, A.J., CALLAHAN, C.M., HARTMAN, R.K., WESTBERG, K.L. & SYTSMA, R.E. (2013). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Waco, TX: Prufrock Press.



Ella Idsøe er førsteamanuensis i psykologi ved NSLA, Universitetet i Stavanger. Hun har en ph.d. med temaet *Identifisering av og klasseromstiltak for evnerike barn*; er medforfatter av boken *Våre evnerike barn* og forfatter av boka *Elever med akademisk talent i skolen*.

Hva skjer i kroppsøvingsfaget?

■ AV JORUNN SPORD BORGEN OG GUNN ENGELSRUD

En rekke mastergradsprosjekter som tar for seg aspekter ved kroppsøvingsfaget, viser eksempler på at praksis står i kontrast til fagets formål og læreplan. Kroppsøving fremtrer som et «tregt sosial felt» der aktivitet i seg selv blir oppfattet som fagets innhold, og der rammene blir oppfattet som et hinder for å arbeide inkluderende. Samtidig ser man at ny kunnskap åpner en rekke muligheter for å få til endringer i faget.

I Læreplanen Kunnskapsløftet er sentrale deler av kroppsøvingsfaget omtalt som bevegelseskultur i form av lek, idrett, dans og friluftsliv, og medvirkende til felles dannelse og identitetsskaping. Opplæringen skal ta vare på og utvikle tradisjonelle og nye bevegelsesaktiviteter og stimulere til eksperimentering og kreativ utfoldelse. Læreplanen er aktuell og relevant for fremtidens skole og elevers læring. Like fullt finnes det samlet sett lite kunnskap om elevers læringsutbytte og hvordan undervisningspraksiser foregår. Kunnskap om dette etterlyses både i internasjonal (Kirk, 2010) og nordisk (Annerstedt, 2008) forskning, der det trekkes fram at kroppsøving ofte blir praktisert på en slik måte at det å holde elevene aktive blir prioritert, fremfor å videreutvikle deres læring, bevegelseskompetanse og refleksjon. Realiseringen av læreplanen i kroppsøving i skolen har dermed vist seg å være en utfordring. Et tydelig trekk ved fagets praksis er at det støtter seg til og anvender modeller fra idrettspraksis. Dette kan være lett å ty til ut fra de rammer faget har i dag (Jacobsen et al 2001), for eksempel når det gjelder lærerens kompetanse og undervisningspraksis, samt antall timer i faget. Kirk (2010) hevder blant annet at praksis i faget kan karakteriseres som «physical education-as-sport-technique». At faget består av innføring i grunnleggende teknikker i en lang rekke idretter, er også noe Moen (2011) får fram i sin doktorgrad på temaet.

Til tross for disse tilsynelatende store utfordringer i faget, vil vi i denne artikkelen trekke fram *ny* kunnskap om kroppsøvingsfaget, utviklet gjennom masterprosjekter¹ ved Seksjon for kroppsøving

og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole. Alle prosjektene baseres på empirisk materiale frambrakt ved bruk av kvalitative metoder, herunder materiale fra observasjoner eller feltarbeid i skolens kroppsøvfag og intervjuer både med lærere og elever. Det er slik sett *opplevde og nære situasjoner* studentene har valgt å undersøke. I det følgende presenterer vi noe av det vi vurderer som nyhetsverdien ved prosjektene, samt hvordan de relateres til pågående diskusjoner i og om kroppsøvingsfaget, både i forskning og praksis.

Elevene er opptatt av sitt sosiale miljø – lærere av ferdigheter

Elever og læreres forståelse og opplevelse av «tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget» er tema for Marius Derås (2014) sitt masterprosjekt. Hensikten var å få et innblikk i den sosiokulturelt etablerte praksis og læreres oppfatninger, og samtidig å belyse elevenes erfaringer av lærerens praksis. Derås gjennomførte observasjon i to klasser på 3. trinn, studiespesialiserende linje ved en videregående skole på Østlandet, og intervjuet to lærere og ti elever. I analysene får Derås fram at lærerne langt på vei oppfattet (og praktiserte) tilpasset opplæring og spesialundervisning som to sammenfallende fenomen. Å tilpasse opplæringen for hver enkelt elev var utfordrende og vanskelig for lærerne. De la vekt på at de hadde mange elever per lærer og at rammebetingelsene virket begrensende. Dette er kjent fra annen forskning (Rage 2011, Jacobsen et al 2001). I samtaler om fagets mål snakket både lærere og elever om ferdigheter som læringsutbytte. Elevene uttrykte at de i liten grad



Foto: © Robert Kneschke

fikk individuelle tilpasninger i undervisningen, selv når læreren praktiserte nivådeling av elevene. Tilpasset opplæring ble av lærerne gjerne forbundet med tilpasning av ferdighetsmål for elevene, aktivitetsutvalg, arbeidsmåter og organisering av timen. Elevenes sosiale miljø og helhetlige forutsetninger ble ikke tatt hensyn til i like stor grad. Tilpasset opplæring blir slik individualisert og ikke en side ved undervisningen (jf. Standal & Rugseth 2015). I neste prosjekt er imidlertid Wessel opptatt av å undersøke om selve læringsaktivitetene kan fungere inkluderende.

Inkluderende læringsaktiviteter – aktivitet prioriteres

«Var det sånn at alle skulle bli med?» er tittelen på Marlén Woie Wessels (2014) masteroppgave om inkluderende læringsaktiviteter. Hun undersøkte elevers oppfatninger av og utbytte av prosjektet «inkluderende læringsaktiviteter» i en kroppsøvingssklasse på videregående skole, med utgangspunkt i samme utvalg og materiale som Per Midthaugen (2011) benyttet i sin doktorgrad.

I prosjektet «inkluderende læringsaktiviteter» er læringsmålet at elevene bedrer sin evne til å håndtere mangfold, forskjellighet og egen usikkerhet i faget. Oppgavens empiri er ni elevintervjuer, to lærerintervjuer og feltnotater fra observasjon. Resultatene viser at elevene i liten grad reflekterte omkring prosjektet de deltok på da Midthaugen gjennomførte sin datainnsamling. Elevene var mest opptatt av aktivitetsutvalget i timen, og vurderte det i forhold til hva de likte, hva de syntes var gøy eller kjedelig. Elevene har forventninger om å være i aktivitet, mens det å reflektere over egen læring, følelser og tanker har mindre plass. Et flertall av guttene har klare forventninger om at faget skal bestå av idrett og ballaktiviteter, og de forventer en treningsøkt der de lærer å bli bedre i idrettene. Elevene gir uttrykk for at de tror de har faget for «å holde seg i form», og at de skal utvikle fysiske og idrettslige ferdigheter. Her er Wessels funn i tråd med både internasjonal (Kirk, 2010) og nordisk (Annerstedt, 2008, Moen, 2011) forskning som viser at kroppsøving ofte blir praktisert på en slik måte at det å holde elevene aktive,

blir prioritert, fremfor å videreutvikle kroppslig dybdelæring og refleksjon. Dette bringer oss over til spørsmål om hva lærerens (mangel på) kompetanse gjør med og for elevenes læring.

Manglende fagkompetanse hos læreren – hva gjør det med eleven?

Hvilken betydning tilskriver elever med ulikt ferdighetsnivå i kroppsøving sin lærer, spør Martin Langerud Sannes (2014) i sin masteroppgave. Sannes interesserer seg for elevens livsverden og valgte derav et fenomenologisk perspektiv i kombinasjon med George Herbert Meads sosialiseringsteori (Mead 2005). Utvalget besto av 25 elever i 9. klasse, og studien ble gjennomført på Østlandet. Feltarbeidet besto av deltagende observasjon, uformelle samtaler, fokusgruppeintervju og semistrukturert livsverdensintervju. Ved disse metodene utforsket han elevenes opplevelsesverden og erfaringer. Analysene viser at elevene erfarer lite utfordringer, lite variasjon og mangel på progresjon i sin læring. Videre at tester i kroppsøvingsfaget oppleves som lite givende, og elevene savner at læreren motiverer, gir støtte og veiledning. Elevene stiller spørsmål ved lærerens kunnskap om faget og kunnskap om tilpassing av undervisningen til elevgruppen. Elever med lavt ferdighetsnivå gruer seg mer enn elever med høyere ferdighetsnivå til at andre kan se og vurdere deres prestasjoner. Det sosiale og læringsmiljøet fremstår som viktig for elevene.

Analysene får fram at elevene ikke ser på læreren som en signifikant annen (Mead 2005), altså en ekstra viktig person for elevene, noe som annen forskning indikerer (Nordahl 2002). Elevene må selv erfare en god relasjon til den det gjelder for at personen skal bli sett på som signifikant annen. I stedet ser elevene gode venner i klassen som signifikante andre. Sannes trekker inn sosiokulturell læringsteori gjennom begrepene om utviklingssoner hos Vygotskij (Dysthe & Igland 2001), og viser hvordan elever *ikke* opplever utvikling og læring. Dette kan ha sammenheng med at denne kroppsøvingslæreren ikke har utdanning i faget, og derfor legger vekt på aktivitet fremfor læring.

Til nå har vi trukket fram prosjekter som viser at elever har oppfatninger og erfaringer som fremtidige lærere må kjenne til og unngå å videreføre.

I neste prosjekt om vurdering, skapes innsikt i utfordringer knyttet til vurdering.

Vurdering i kroppsøving – en skyggelagt og lite åpen praksis

Vurdering i kroppsøving er et område med svak validitet, lite konsensus og treg utvikling (Arnesen, Nilsen og Leirhaug, 2013, Ottesen 2011). I sin masteroppgave med tittelen «Assessing with Foucault – A Critical Study of Assessment in Physical Education» foretar Thomas Palm (2014) en kritisk undersøkelse av vurdering i kroppsøving. Formålet med studien har vært å belyse, tolke og diskutere elevvurdering i kroppsøving og gjennom dette søke å forstå hvorfor vurdering i kroppsøving utvikles så vidt tregt, som litteraturen tilsier.

Det empiriske materialet består av observasjoner av to kroppsøvingsskinner på en videregående skole i Sør-Norge og elleve elevintervjuer. I analysene ble aktuell vurderingslitteratur (Lopez-Pastor et al 2013) og Foucault sine teorier omkring makt, diskurs, og disiplinerende teknologier (Foucault, 1977) trukket inn for å illustrere og konseptualisere produktiv praksis og utfordringer med vurdering i kroppsøving. Palm viser hva «en skyggelagt og lite åpen vurderingspraksis» fra lærerne kan bety for elevens forståelse.

Elevene reflekterer over vurdering som holistisk, men strever med å forstå hva dette innebærer. En konklusjon er at elevene selv bidrar til utematiserte og disiplinerende mekanismer som hindrer relevant læring. Dette er spesielt tydelig dersom læreren formidler og gjennomfører vurdering uten eksplisitt disiplin eller tydelig praksis, og når kroppsøvingundervisningen samtidig er sentrert rundt en aktivitetsdiskurs heller enn en læringsdiskurs.

Palm (2014) bidrar med kunnskap om hvordan vurdering i kroppsøving utvikler seg tregt, og hva som kan være noen av utfordringene i faget. Ved å benytte Foucaults teorier får Palm belyst hvordan kraftige diskursstrukturer som, med mindre de utfordres, kan forbli epistemologiske hindringer for utviklingen på feltet. Han etterspør hvordan nytenkning og ny praksis for vurdering kan utvikles for å styrke elevens læring i kroppsøvingsfaget. De to neste prosjektene viser hvordan det er *mulig* å arbeide med endring av læreres praksis og elevers læring.

Relasjoner som bærende fenomener i kroppsøving

Læreplanen Kunnskapsløftet fastslår at utdanning skal bidra til at elevene utvikler kompetanse til å ta vare på seg selv og sitt liv, og å være andre til hjelp. Siden det ikke er spesifisert hvordan et slikt mål skal oppnås, tar Endre Aas Gulbrandsen (2014) utgangspunkt i det teoretiske perspektivet *Positive Youth Development* (PYD) og *Relational Developmental Systems Theories* (RDST). Gulbrandsens mål er å undersøke og beskrive potensialet for positiv ungdomsutvikling i faget kroppsøving, gjennom observasjon (seks uker) og kvalitative intervjuer (5 elever) ved en studiespesialiserende 2. klasse på videregående. Studien viser at kroppsøvingstimene setter store krav til samhandling og samarbeid mellom elevene, samtidig som elevene eksponeres for egne og andres reaksjoner, kompetanser og sosiale relasjoner.

Resultatene viser hvordan læreren og elevene gjennom sine handlinger har potensial til både å fremme og hemme positiv utvikling hos elevene. Dersom læreren og elevene klarer å etablere konstruktive relasjoner, skapes det positive ringvirkninger. Elever kan, gjennom å reflektere over egne handlinger, endre både holdninger og atferd. Funnene i studien viser at læreren kan skape endring, og dette krever at læreren arbeider relasjonelt og har elevenes helhetlige utvikling som hovedmål.

Å lære å velge skaper ny praksis

Et tema i forbindelse med kroppsøvingsfaget er hvordan elevene kan styrkes som selvstendige aktører gjennom muligheter til «å velge». I masteroppgaven «Jeg vil velge selv» forankrer Eirik Aarskog (2014) fenomenet «å velge» i et pragmatisk teoriperspektiv utviklet av filosofen og pedagogen John Dewey. Her er *erfaring*, *refleksjon* og *frihet* sentrale begreper, og med aksjonsforskningsdesign blir elevene gitt mulighet til å arbeide med valg av aktiviteter i kroppsøvingstimene. Et sentralt funn er at det å velge også er noe elevene må *øve på* og bli *veiledet i*. Det kan ikke tas for gitt at det å tilby eleven valg, uten videre vil fungere etter intensjonen. Elevenes erfaringer med å velge synliggjør deres ulike interesser eller sosiale forhold, og tydeliggjør elevmangfoldet, setter elevene i usikre situasjoner

og utfordrer dem. I materialet på seks elever som ble fulgt, fremhever fire at de liker best å velge selv, mens to elever foretrekker «ordinær undervisning» og sier de opplever å lære mer i en slik undervisningsform.

Aarskog viser at det å velge er et stort og mange-fasettert fenomen som ikke på noen enkel måte kan anbefales uten at læreren er forberedt på at dette må læres. Det er også noe som *kan* læres, og opplegget som ble gjennomført, medførte at elever så vel som læreren som fulgte prosjektet, ble stimulert til å trekke elevene sterkere inn i undervisningen. Aarskog viser at når elevene har fått kompetanse i å velge, så svarer disse elevene: «Jeg vil velge selv.»

Både Gulbrandsen og Aarskog viser at endring kan skje når læreren tar seg tid og tar i bruk teori som kan gi et nytt blikk på eleven som et lærende subjekt i tett relasjon med lærer og læringsmiljø. Imidlertid viser både Palms prosjekt og neste prosjekt at begreper og fenomener som blir tatt for gitt, kan fungere som barrierer.

Helse er «mer enn» ernæring og fysisk aktivitet

Helse er diskutert i kroppsøvingsfaget (Quennerstedt 2008), og det hevdes at medisinske begrunnelser vinner fram på bekostning av pedagogiske begrunnelser i faget. Cathrine Løvlie (2014) gjennomførte i sin masteroppgave en diskursanalyse av et utvalg kroppsøvingslæreres helseforståelser i ungdomsskolen. Basert på kvalitative intervju av sju lærere på seks forskjellige ungdomsskoler fordelt på Nordland, Trøndelag, Oslo og Akershus, har Løvlie gjort en diskursinspirert analyse. Hun finner at lærernes forståelser av helse er i tråd med både hverdagslige og medisinske begrunnede forståelser. Lærerne snakket om helse som noe som handler om «fysisk aktivitet», «riktig kosthold», «å ta riktige valg» og «ha god kroppsform». Helse blir først og fremst forbundet med «å ha en sunn kropp», og å spise sunt og være i fysisk aktivitet inngår i det å ta «helsemessige valg». Til tross for en slik tatt-for-gitt-forståelse er lærerne også opptatt av at helse er «noe mer»; det angår det psykiske og sosiale for mennesket, «det skal være artig», vektlegger lærerne.

I diskusjonen trekker Løvlie (2014) inn teoriene om helse fra Hans-Georg Gadamer (1996)

og Aaron Antonovsky (1991) og får belyst at det i kroppsøving kan undervises på måter som styrker helsen, selv om det ikke uttrykkes eksplisitt når lærerne ordlegger seg. Helse utpekte seg som et *flyktig begrep* som vanskelig lar seg definere og avklare. Ved bruk av Hans-Georg Gadamers helsebegrep; at helse ikke er «noe å jobbe for», men det som gjør at livet flyter og leves uten «helseråd og arbeid», får hun fram en ny (gammel) diskurs, som kan være et relevant alternativ til mer rasjonelle og instrumentelle helseforståelser.

Praksis versus formål og læreplan i kroppsøvingsfaget

Samlet sett får vi gjennom disse masterprosjektene kunnskap om hvordan praksis i kroppsøving kan stå i kontrast til fagets formål og læreplan. Dette kommer særlig fram i reproduksjonen av idretts- og helsediskurser. Vi får innblikk i hvordan kroppsøving fremtrer som et «tregt sosial felt» der aktivitet i seg selv blir oppfattet som fagets innhold, og der rammene blir oppfattet som et hinder for å arbeide inkluderende (Derås 2014, Wessel, 2014). Videre får prosjektene fram ny kunnskap om vurdering (Palm 2014), og om elevers vurdering av og forventninger til sosialt miljø og læringsmiljø (Sannes 2014). Samtidig vises også at det er mulig å arbeide med endring i faget (Aarskog, 2014, Guldbrandsen, 2014). Å la elevenes interesse være utgangspunkt for aktivitet, veiledet refleksjon og tilegnelse av ulike erfaringer, åpner en rekke muligheter. Her kan resultatene relateres til Ludvigsen-utvalget (NOU 2014:7), som fremhever at en sentral kompetanse hos fremtidens elever bør være autonomi og selvstyrt læring. At dette også må læres, er særlig fremtredende innsikt hos Aarskog (2014). Våre masterstudenter i kullet 2013–15 følger opp flere av disse spørsmålene i sine prosjekter.

Mastergradsstudenter som kunnskapsprodusenter

Masterstudentene har en litt uavklart posisjon i høyere utdanning og i samfunnet. Lauvås og Handal (2005) betrakter masterstudentene, på samme måte som phd-studentene, som *forskere*. Men masterarbeidet har forskjellige rammer i ulike vitenskapsdisipliner. I de naturvitenskapelige fagene blir masterstudentene oftest inkludert

i faggrupper der forskningsspørsmålene er stilt av andre enn studenten, og med artikler som resultat. I samfunnsvitenskapelige og humanistiske fag dominerer det individuelle prosjektet, der studenten selv formulerer forskningsspørsmål og med en monografi som et typisk resultat (Lauvås og Handal, 2005:178). Masteropplæringen preges slik sett også av disiplinspesifikke mønstre når det gjelder kvalitetskategorier, ifølge Wittek og Habib (2012: 235). I en sammenligning av tre ulike masterprogram finner de at demonstrasjon av fagkultur, synliggjøring av prosedyrer, handle- og tenkemåter, yrkeskvalifisering og samfunnsrelevans, samt kognitiv transformasjon hos studentene, er gjennomgående kvalitetskategorier, men at de tillegges ulik vekt i de tre fagfeltene.

I flere samfunnssektorer snakkes det om «mastersyken», at mange med bachelorgrad velger å ta mastergrad selv om arbeidsmarkedet ikke etterspør kompetansen ved rekruttering. Ifølge Are Turmo, kompetansedirektør i NHO, oppgir mange bransjer at «(...) ansatte med master kunne vært erstattet av en med bachelor, og oppgavene hadde vært gjort minst like godt».² Arbeidstakere med mastergrad anses i denne forståelsen som for spesialiserte og dermed lite fleksible i et samfunn i konstant endring. Dette i kontrast til skolesektoren, der kvalitet i skolen i politikkkutformingen i stor grad knyttes til nivået på lærernes kunnskap og ferdigheter, påpeker Alstad (2014:469). En gjennomgående master i en femårig lærerutdanning er således et politisk mål for kvalitetsutviklingen i skolesektoren i Norge.

Ved Seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved NIH mener vi at masterstudentene må betraktes som kunnskapsprodusenter for feltet. Dette er i tråd med politikkkutformingen for skole og lærerutdanning, og de praksisfeltene våre kandidater går ut i. Innenfor dagens 3+2-modell for faglærerutdanning i kroppsøving fungerer masterutdanningen som et møtested mellom forskere og studenter som skal i gang med sitt første selvstendige forskningsarbeid. Like mye som å være forelesere og veiledere, og føre våre studenter inn i spesifikke mønstre av fagkultur, praksiser og profesjonsidentitet, er vår oppgave å skape kunnskapstørst og bidra til kognitiv transformasjon. Lykkes vi med dette, kan studentene finne rom for å være kreative og produsere ny kunnskap for feltet. Som institusjon

tar vi mål av oss å bygge kunnskap på masternivå innenfor vårt spesifikke fagfelt, på dets premisser. Som forskere er vi med i kunnskapsutviklingen i masterprosjektene ved å være utfordrende og å bidra til å skjerpe problemstillingene og poengene, og ta opp spørsmål av grunnleggende så vel som dagsaktuell karakter. Videre deltar masterstudenter i forskningsprosjekter gjennom datainnsamling og analyser av allerede innsamlede data, paperpresentasjoner på nasjonale konferanser, og i undervisning. De fullførte masterprosjektene blir gjerne utviklet til referee-publikasjoner i samarbeid med veilederne, og videreutvikling av nye PhD-prosjekter. Vi ser fram til å få et større tilfang av kunnskap om hva som skjer i skolen i kroppsøvfingsfaget, og å kunne legge dette til grunn for kvalitetsutviklingen av faget i skolen og i lærerutdanning, og videre forskning.

NOTER

- 1 De omtalte masteroppgavene kan lastes ned i fulltekst fra NIHs bibliotek: <http://www.nih.no/bibliotek/forskningsresultater/brage/>
- 2 <http://www.aftenposten.no/okonomi/Ny-rapport-avviser-at-vi-har-mastersyke-i-Norge-7588777.html>



Jorunn Spord Borgen er dr.art. og professor i pedagogikk ved Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, Norges idrettshøgskole. Borgen har utdanning som faglærer og har sin doktorgrad fra Universitetet

i Bergen. Hun har særlig kompetanse innenfor utdanningsvitenskapelig forskning og de praktiske og estetiske fagenes pedagogikk.



Gunn Engelsrud er dr.polit. og professor i helsefagvitenskap og er leder for Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Engelsrud har utdanning både som fysioterapeut og kroppsøvfingslærer og har sin doktorgrad fra Det samfunnsvitenskapelige fakultet ved Universitetet

i Oslo. Hun har særlig kompetanse innen kvalitativ forskning og fenomenologi, kroppslig læring, dans og bevegelse.

LITTERATUR

- AFDAL, H.W.** (2014). Fra politikk til praksis – konstruksjon av læreres profesjonelle kunnskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, årg. 98, s. 469-481.
- ANNERSTEDT, C.** (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 303-318.
- AARSKOG, E.** (2014). *Jeg vil velge selv»: et kvalitativt aksjonsforskningsprosjekt med elevers valgmulighet i kroppsøving*. Masteroppgave. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- ANTONOVSKY, A.** (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- DERÅS, M.** (2014). *Hvordan opplever elever og lærere tilpasset opplæring i kroppsøvfingsfaget? En kvalitativ undersøkelse av et utvalg elever og læreres syn på tilpassing av organisering, mål, arbeidsmåter og innholdet i kroppsøvingstimen*. Masteroppgave. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- DYSTHE, O., & IGLAND, M.A.** (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I: O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. (s 73-90). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- FOUCAULT, M.** (1977). *Dicipline & Punish: The Birth of the Prison*. Toronto: Random House, Inc.
- GADAMER, H.-G.** (1996). *The enigma of health: the art of healing in a scientific age*. Stanford, California: Stanford University Press.
- JACOBSEN, E.B., MOSER, T., BY, I.Å., FJELD, J., GUNDERSEN, K.T., STOKKE, R.** (2001). *L97 og kroppsøvfingsfaget – fra blå praktbok til grå hverdag? Læreres erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving*. Hovedrapport 1. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- KIRK, D.** (2010). *Physical education futures*. London, UK: Routledge.
- LAUVÅS, P. OG HANDAL, G.** (2005): Optimal use of feedback in research supervision with master and doctoral students. *Nordisk pedagogik*, Vol 25, pp. 177-189.
- LOPEZ-PASTOR, V.M., KIRK D., LORENTE-CATALÁN, E., MACPHAIL, A. & MACDONALD, D.** (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18, 1, pp. 57-76.
- LØVLIE, C.** (2014). *Læreres helseforståelser i kroppsøvfingsfaget: en diskursanalyse av et utvalg kroppsøvfingslæreres forståelser i ungdomsskolen*. Masteroppgave. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- MEAD, G.H.** (2005). *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk forlag
- MIDTHAUGEN, P.** (2011). *Learning the difference - on-the-job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- MOEN, K.M.** (2011). «Shaking or Stirring»? A Case-study of Physical Education Teacher Education in Norway. Doktorgradsavhandling. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- NORDAHL, T.** (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER** 2014:7 «Elevenes læring i fremtidens skole». Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OTTESEN, E.B.** (2011). *Vurdering i kroppsøving*. Masteroppgave. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Palm, T.** (2014). *Assessing with Foucault*. Masteroppgave. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- QUENNERSTEDT, M.** (2008). Exploring the relation between physical activity and health a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, 13 (3), pp.267-283.
- RAGE, I.** (2011). *Disse to har tilpasset opplæring som alle andre barn. En kvalitativ undersøkelse av inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving*. Masteroppgave. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- SANNES, M.L.** (2014). *Hvilken betydning tilskriver elever med ulikt ferdighetsnivå i kroppsøving sin lærer? Hvordan erfarer elever i 9. klasse kroppsøvfingslæreren?* Masteroppgave. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- STANDAL, Ø.F. & RUGSETH, G.** (Red.). (2015). *Inkluderende kroppsøvfingsundervisning*. Oslo: CappelenDam.
- WESSEL, M.W.** (2014). «Var det sånn at alle skulle bli med?» Masteroppgave. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- WITTEK, L. OG HABIB, L.** (2012). Undervisningskvalitet som praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, årg. 96, s 223-236.

An overhead photograph showing several people from above, sitting around a light blue table. They are all using digital devices: some are holding smartphones, one is using a laptop, and others are using tablets. The devices display various data visualizations like bar charts and line graphs. The people are dressed in business casual attire.

Digitale verktøy

– en hjelp i formativ vurdering

AV PÅL HELLAND OG TONY BURNER

Foto: © Rawpixel

En studie viser at selv lærere med lang erfaring og god innsikt i vurdering for læring hadde begrenset innsikt i hvordan digitale verktøy kan veves inn i vurderingsarbeidet. Skolelederne viste også lite systematikk i arbeidet med å øke lærernes digitale kompetanse på dette feltet.

En viktig hensikt med læreplanverket Kunnskapsløftet (LKO6) (KD, 2006) var å løfte elevenes kunnskaper slik at Norge skulle komme bedre ut på internasjonale kunnskapstester som PISA og TIMMS (Engh, 2012). I St. meld nr. 16 (KD, 2006-2007) vises det til en svak vurderingskultur og vurderingspraksis i skolen. Dette førte til en dreining mot formative vurderingsformer i norsk skole, påvirket av blant annet forskningen til den engelske «Assessment Reform Group» (ARG, 2002). Skolepolitikken i Norge har dreid mot at elevenes daglige læringsarbeid skal være målstyrt, noe som har ført til flere satsinger rettet mot «vurdering for læring» (VfL),¹ forstått som elevvurderinger som

har som mål å forbedre elevenes læringsprosess og/eller lærerens undervisning (Burner, 2014). Samtidig legger LKO6 opp til at digitale ferdigheter skal være et kompetansemål som skal gjennomsyre hele utdanningsforløpet (KD, 2006). Dette krever at læreren må ha oversikt over teknologier og mestre digitale kompetanser i en slik grad at den kan brukes i ulike sammenhenger i læringsarbeidet med elevene. LKO6 presiserer at skolene skal være lærende organisasjoner (KD, 2006). Skoleleder må derfor legge til rette for at lærere skal lære av hverandre gjennom samarbeid og planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen.

Med dette som bakteppe ble relasjonen mellom

vurderingskulturen og den digitale kompetansen blant lærere undersøkt i en masteroppgave (Heland, 2014). Her vil vi trekke fram de viktigste funnene fra studien og diskutere deres relevans for ledere og lærere som i det daglige jobber med å se sammenhengene mellom digital kompetanse og VfL. En annen fersk studie fra norsk kontekst (Kongsgården & Krumsvik, 2013) adresserte samme type problemstilling som vi ser på her, men fra et elevperspektiv istedenfor et lærer- og ledelsesperspektiv. Den viser at digitale verktøy sjelden blir brukt til å innlemme elevene i et lærings- og vurderingsfellesskap. Studien viser også at VfL blir lite brukt for å hjelpe elevene i eget læringsarbeid. Det er derfor interessant å undersøke problemstillingen videre fra et lærer- og ledelsesperspektiv. Hva legger lærere i VfL? Hvordan tenker de at deres digitale kompetanse bidrar til å realisere VfL? Hvordan opplever de at ledelsen tilrettelegger for kompetanseheving innenfor digital kompetanse og VfL? For å få svar på spørsmålene ble data for studien innhentet fra fire intervjuer med lærere på mellomtrinnet. Lærerne ble strategisk plukket ut for studien, med vekt på at de skulle ha lang erfaring med å integrere sin digitale kompetanse i arbeidet med VfL. De har alle deltatt i Utdanningsdirektoratets satsing «Vurdering for læring» (2010–2014) og anses å være ressurspersoner i formativ vurdering på sine skoler.

Læreres forståelse av VfL

VfL er godt innarbeidet i informantenes vurderingspraksis. De har en god teoretisk forståelse av VfL og har erfaring med å dra inn ulike formative vurderingsformer i elevens læringsarbeid. Informantenes vurderingspraksis er løpende og systematisk, de legger stor vekt på feedback til eleven, både gjennom fortløpende muntlige tilbakemeldinger og skriftlige tilbakemeldinger på oppgaver og prosess.

Det blir lagt vekt på egen- og kameratvurdering i læringsarbeidet, med utgangspunkt i klare læringsmål og bruk av kriterier for måloppnåelse. I Vebjørns² utsagn ser vi tydelig at elevvurderinger brukes i læringsarbeidet: «(...) hovedjobben vår har gått på å jobbe med elevene og deres bevisstgjøring, og der vi har hatt veldig fokus på at de skal vurdere seg selv (...) og at de skal få konstruktive

fremovermeldinger i det som de jobber med.»

Diana sier om elevenes læringsmål at «De henger i klasserommet. Vi har også læringsmålene på tavla hver økt. Vi snakker om alle ukas kriterier (...)» Det er viktig at elevene involveres i dette arbeidet, slik Bjørnar presiserer i det følgende: «(...) Det kan være et norskopplegg eller det kan være musikk eller naturfag, der elevene kan være med å sette opp kriterier for hva en må ha med for at dette skal bli skikkelig. Så det kan vi gjøre i fellesskap.»

Videre samler informantene bevis for læring gjennom dokumenter, tabeller, skjema i bok eller som løse ark i en perm. Informantene dokumenterer også vurderinger som resultat, kompetanse og skriftlige elevrefleksjoner, for senere å analysere elevenes læringsprogresjon.

«Det er litt vanskelig. Det er jo der alle sliter», sier Sigrun om tilpasset opplæring i VfL-sammenheng. Selv med utstrakt bruk av formative vurderingsformer synes informantene det er vanskelig å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Samtlige informanter har lagt seg på en tre-nivå-modell, der de deler klassen inn i tre mestringsnivå. Dette er likevel ikke tilfredsstillende når det gjelder de sterkeste elevene, som ifølge Bjørnar gjør «(...) alt av oppgaver og likevel synes de ikke at de har nok lekser (...)»

Ressurser trekkes fram som en viktig faktor for å kunne tilpasse opplæringen: «Ja, det er vanskelig nå, fordi vi ikke har fått ressursene vi hadde i fjor, til å lage mestringsgrupper. (...) Så nå blir det å gå til hver enkelt elev, snakke med ham, vise ham, prøve å hente ham opp igjen sånn underveis», sier Diana.

Digitale verktøy som medierende artefakter

Lærere trenger en generell digital kompetanse som de kan bruke selv om teknologien endrer seg (Bjørnø, Øgrim, Johannesen, & Giæver, 2009). Digitale verktøy i form av nettbaserte applikasjoner, læringsplattformer (LMS), pedagogisk programvare, interaktive tavler, tekstbehandlere, regneark, multimediale-, kommunikasjons- og presentasjonsverktøy gir lærere store muligheter i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Slik blir verktøyene gitt bestemte egenskaper som gjør at de kan organisere og strukturere aktiviteter

og virke som tankeredskaper for mennesker (Vygotsky, 1978). Diana poengterer dette i intervjuet: «(...) at du kan bruke digitale verktøy for å planlegge og gjennomføre undervisningen. Planlegge, gjennomføre, ja og vurdere undervisning.»

Digital kompetanse er et sammensatt og komplekst begrep som kommer til uttrykk på ulike nivåer i skolen; som grunnleggende ferdigheter, som kunnskap om digitale medier, kunnskapsutvikling innen bestemte fag og temaområder, som uttrykk for elevenes læringsstrategier i møte med ulike informasjonskilder og som digital dannelse (Erstad, 2010). Digital kompetanse hos lærere vil kunne føre til at bruken av digitale verktøy kan bli en stadig mer integrert del av vurderingsarbeidet til læreren; de vil fungere som medierende artefakter (Säljö, 2001). Lærerens didaktiske bevissthet og praksis er den avgjørende faktoren for bruken av disse medierende artefaktene. Digitale verktøy kan være med på å gjøre vurderingsprosesser fleksible og transparente, så lenge læreren er bevisst sine didaktiske valg og samtidig har kompetanse til å operasjonalisere bruk av artefakter i vurderingsarbeidet. En slik kompetanse er en del av lærerens profesjonelle kompetanse.

Et viktig funn fra studien er at informantene viser begrenset innsikt i hvilke muligheter digitale verktøy har som medierende artefakt, men de beskriver likevel en vurderingspraksis der de trekker digitale verktøy inn. De nevner spesielt Office-produkter som Word og Excel til å lage dokumenter, skjema og tabeller til bruk i vurderingsarbeidet, samt noe PowerPoint. De bruker også i noen grad Classfrontier. De lager også maler som de skriver ut, fyller ut med blyant og lagrer i fysiske elevmapper. Mange av de digitale verktøyene som informantene bruker, ligger dermed lagret som maler og kan fungere som idébank for kollegaer.

Informantene har fokus på egen- og kameratvurdering, samt elevrefleksjoner, men det ble ikke funnet eksempler på at egen- og kameratvurdering blir lagret digitalt eller at elevens refleksjoner blir digitalt lagret. Verktøyene i form av dokumenter, skjema, lister og tabeller, som blir brukt i vurderingsarbeidet, blir derimot lagret digitalt. Informantene gir uttrykk for at digital lagring og samarbeid rundt digitale dokumenter og filer er arbeidsbesparende, samtidig som det gir oversikt

over læringslandskapet til elevene. Digitale verktøy blir i mindre grad brukt i den individuelle tilpassingen av opplæringen.

Diana sier: «(...) jeg skulle gjerne hatt bedre kompetanse på hvordan jeg kunne brukt digitale verktøy i kameratvurdering. Det syns jeg er litt vanskelig å få til.» Samtlige lærere viser sterk motivasjon for å ta i bruk ulike digitale verktøy, for eksempel digitale tavler, og å utvikle sin digitale kompetanse. Imidlertid viser de begrenset forståelse for hvordan verktøyene kan brukes i arbeidet med VfL. Dette funnet samsvarer med elevperspektivet i studien til Kongsgården og Krumsvik (2013).

Empirien viser dermed at informantene har begrenset digital kompetanse, men opplever likevel digital kompetanse og bruken av digitale verktøy som konstruktiv i planleggingen og gjennomføringen av undervisnings- og vurderingsarbeidet.

Skolelederens rolle

Skolekulturen kan bidra til samarbeid og profesjonell læring i uformelle situasjoner (Postholm, 2012). Det er skoleledelsens ansvar å planlegge helhetlig og trekke hele skolens virksomhet inn i arbeidet med å operasjonalisere bruk av digitale verktøy i arbeidet med VfL. Ledelsen må skape muligheter for læring og sørge for ressurser, tid, oppmuntring og lede utviklingsprosesser. Ledelsen må dermed involvere seg i det pedagogiske arbeidet gjennom å delta i de maktstrukturer som skolen har som organisasjon (team, storsteam, plangruppe, utvalg mm.).

De skolene som var med i undersøkelsen, viser et systematisk og langsiktig utviklingsarbeid i arbeidet med VfL. Utviklingsarbeidet har foregått over tid, og de har fått ekstern hjelp til det. Studien viser derimot lite systematikk fra skoleledelsens side i den digitale kompetansehevingen i arbeidet med VfL. Kunnskapsutviklingen skjer i stedet gjennom praksisfellesskap, der teamet er den mest sentrale arenaen. Dette kommer til uttrykk i informantenes beskrivelser av en delingskultur der lærerne lærer av hverandre. Diana forklarer dette slik: «(...) føler jeg at jeg må sette meg inn i ting og da bruker jeg gode kollegaer, prøver først litt selv og så har det vært veldig enkelt å få hjelp i administrasjonen. Det er aldri vanskelig å spørre

i administrasjonen til tross for at du ikke kan det «dataspråket». Dianas sitat bærer preg av «ad hoc»-løsninger på problemstillinger som oppstår når det gjelder bruk av digitale verktøy.

Felles for informantene er at de har et individuelt engasjement og føler ansvar for å øke sin digitale kompetanse. Ut fra informantenes beskrivelser er det ikke et formelt system rundt den digitale kompetansehevingen. Skolene har dermed ikke formelt lagt den digitale kompetansehevingen inn i utviklingsarbeidet med formativ vurdering, selv om skoleledelsen er støttende og behjelpelig i ulike situasjoner.

Konklusjoner

Lærerne i denne masterstudien viser god teoretisk innsikt i VfL, men det skorter på bruken av digitale verktøy i arbeidet med VfL. De kunne på en mer systematisk måte ha tatt i bruk læringsplattformer i arbeidet rundt feedback og egen- og kameratvurdering for at digitale verktøy skal fungere som medierende artefakt i arbeidet med VfL. Likeledes kan bruk av læringsplattformer og Smartboard være medier som effektivt visualiserer og gjør læringsmål og vurderingskriterier kjent for elevene. Læringsplattformer har også et stort potensial når det gjelder å dokumentere vurdering digitalt. Studien viser også at lærerne i større grad kunne ha knyttet digitale nettressurser inn i arbeidet med å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev.

Erstad (2010) poengterer at skoleledelsen må planlegge helhetlig og trekke hele skolens virksomhet inn i arbeidet mot en digitalt kompetent skole. Kollegialt distribuerte læringsprosesser er derimot ikke nok for at skolen skal kunne sikre en adekvat digital kompetanse i lærerkollegiet. Studien viser at skoleleder i større grad må inkludere den digitale kompetansehevingen i utviklingsarbeidet med VfL.

Vi trenger mer forskning på praksiser hvor lærere lykkes med å bruke læringsplattformer og andre digitale verktøy i arbeidet med VfL. Teknologien har kommet langt innen digitale tavler og projektorer. Med tilleggsutstyr som for eksempel dokumentkamera kan læreren dra elevene inn i kollektive vurderingsprosesser der elevenes vurderingskompetanse blir stimulert. Det kunne vært fruktbart å undersøke hvordan interaktive

tavler eller projektorer blir brukt i slike formative vurderingsprosesser.

NOTER

- 1 I tråd med Gardner (2012) brukes «vurdering for læring» synonymt med «formativ vurdering» i denne artikkelen.
- 2 Av personvern hensyn brukes psevdonymer på informantene.

LITTERATUR

- ARG (2002). *Researched-based principles of assessment for learning to guide classroom practice*. Lastet ned fra <http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf>
- BJARNØ, V., ØGRIM, L., JOHANNESSEN, M., & GLÆVER, T.H. (2009). *Didaktikk: digital kompetanse i praktisk undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- BURNER, T. (2014). Formativ vurdering i språkopplæringen. I: C. Bjørke, M. Dypedahl, & G.A. Myklevold (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 234-247). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- ENGH, R. (2012). ASK og EMBLA og satsingen på vurdering for læring. *Bedre skole*, Nr. 4, 10-15.
- ERSTAD, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GARDNER, J. (red.). (2012). *Assessment and learning* (2. utg.). London: SAGE Publications Ltd.
- HELLAND, P. (2014). *Digitale verktøy – en hjelp i formativ vurdering?* Masteroppgave i utdanningsledelse, Høgskolen i Buskerud og Vestfold.
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2006-2007). *St.meld. Nr. 16 ...og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KONGSGÅRDEN, P., & KRUMSVIK, R.J. (2013). Bruk av digitale verktøy i elevers læringsarbeid – med fokus på sammenhengen mellom læring og vurdering for læring. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 19.
- POSTHOLM, M.B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- SÄLJÖ, R. (2001). *Læring i praksis – et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.



Pål Helland er allmennlærerutdannet med mellomfag i pedagogisk informasjonsvitenskap og har master i utdanningsledelse. Han har de siste ti årene vært assisterende rektor ved Hystad skule i Stord kommune, og er spesielt opptatt av hvordan bruken av digitale verktøy kan bidra i vurderingsarbeidet til lærere.



Tony Burner er doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Han forsker på formativ vurdering og har vært veileder for Pål Helland på masteroppgaven. Han har publisert artikler og bokkapitler om formativ vurdering i fremmedspråk, kameratvurdering, mappevurdering og klasseledelse. Burners forskningsinteresser er klasseromsforskning, vurdering og engelsk fagdidaktikk.



FORSKNING PÅ TVERS

AV BRITT ODA FOSSE, KARI ANNE RØDNES OG LISBETH M. BREVIK

I denne spalten gir Bedre Skole smakebiter av prosjekter som foregår innenfor rammene av KiS (Kunnskap i skolen) ved Universitetet i Oslo (UiO). I KiS samarbeider forskere fra fem fakulteter om å bringe fram skolerrelevant forskning. KiS har tre prioriterte områder: Realfag i utdanning, Språk i utdanning og Styring, ledelse og organisering av skolen. Britt Oda Fosse og Kari Anne Rødnes er førsteamanuenser ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Lisbeth M. Brevik er doktorgradsstipendiat samme sted. Alle tre er medlem av forskergruppen TEPEC (Teacher Professionalism and Educational Change: Practices, Purposes, Policies). Dataene i denne artikkelen bygger på en felles studie basert på de tre doktorgradsarbeidene.



Betydningen av å bruke fagbegreper

For elever, lærerstudenter og lærere

Nyere forskning viser hvordan aktiv og bevisst bruk av fagbegreper påvirker resonnering og læring — ikke bare fagbegreper som tilhører bestemte fag, men også fagbegreper om læring i fag. Dette ser man både blant elever i videregående skole, blant lærerstudenter i lærerutdanningen og blant lærere i etterutdanningssituasjoner. Betydningen av å bruke fagbegreper er viktig kompetanse både i skolen og i lærerutdanningen.

Kan man undervise i samfunnsfag uten å hjelpe elevene til å forstå begrepet demokrati? Hva med naturfag uten forståelse for begrepet celle? Hva blir litteraturanalyse i norskfaget uten å vite hva begrepet symbol er? Eller engelskundervisning uten å bruke begrepet British Empire? Når vi forstår at fagbegreper som spenning har ulike betydninger avhengig av kontekst, kan vi bruke det til å forstå og diskutere Jo Nesbøs kriminalromaner, Shakespeares Romeo og Julie, det kommende stortingsvalget, eller redegjøre for målesystemer for spenning i elektrikerfaget. Dermed vil vi også se potensialet som ligger i selve fagbegrepet i ulike situasjoner.

Det er utbredt enighet om betydningen av fagbegreper i fagene (Haug og Ødegaard 2014), men er vi like bevisste betydningen av fagbegreper om læring? Begreper som lesestrategier eller

tilpasset opplæring kan fort bli noe vi leser om og forstår, uten at vi bruker disse fagbegrepene om læring aktivt i samtaler. Vår forskning viser at det å snakke om læring på denne måten, påvirker hvordan elever, lærerstudenter og lærere lærer og resonnerer over egen læring (Brevik, Fosse og Rødnes 2014).

Bruk av fagbegreper i skolen

Forskning viser at norske elever forstår tekster skrevet i et hverdagsspråk bedre enn tekster skrevet på fagspråk (Frønes, Narvhus og Aasebø 2013), og at elever i møte med litterære tekster ofte relaterer tekstene til egne erfaringer når de skal prøve å forstå tekstene (Hvistendahl 2000, Smidt 1988). Det å forholde seg til faglige tema i et hverdagsspråk og med hverdagslige referanser, kan gjøre det vanskelig å skille ut det som er relevant



Foto: ©fotolia.com/Stocksnapper

å ta med seg videre inn i mer formelle vurderings-situasjoner (Rødnes og Ludvigsen 2009). Flere studier har vist at elevene ofte tjener på å bruke fagbegreper til å utvikle tekstforståelse (Lewis og Feretti 2009, Rødnes 2012).

Et eksempel fra klasserommet

I en førsteklasse på videregående skole arbeidet elevene i norskfaget med sammensatte tekster. En oppgave var å gi en tegneserieanalyse av en helsides Nemi-stripe. Teksten var svært kompleks, med stor avstand mellom bilder og ord. Elevene fikk utdelt en liste med analytiske fagbegreper knyttet til tegneseriesjangeren. En studie av diskusjonen mellom tre gutter og arbeidet de gjennomførte, viste at de til å begynne med ikke skjønnte noe av hva teksten dreide seg om. De brukte imidlertid fagbegrepene fra listen helt systematisk på

hver eneste tegneserierute, og på denne måten fikk de hjelp til å nærlese teksten. Etter hvert utviklet de en forståelse av teksten, og ved hjelp av fagbegrepene skjønnte de at noe skulle leses symbolsk. De omtalte den nye oppdagelsen som «Dette er gull!». De bygde sine skriftlige analyser, som skulle karaktersettes, på den forståelsen de utviklet seg imellom i diskusjonen ved hjelp av analysebegrepene.

I dette eksemplet ser vi at når disse elevene brukte fagbegreper, fikk de hjelp til å «åpne opp» en tekst som til å begynne med var utilgjengelig for dem, og der disse elevene ikke klarte å utvikle forståelse for innholdet. Læreren hadde lagt vekt på å introdusere fagbegreper, og elevene hadde gjort ulike øvelser der de skulle bruke fagbegrepene. For tegneserieanalysen hadde læreren gjort et utvalg analysebegreper og laget en liste over disse, som

hun sa at elevene kunne bruke «hvis de ville». Vi ser med andre ord at lærerens bruk av fagbegreper var avgjørende for at elevene tok analyseverktøyene i bruk. Dette innebærer at lærerens bevissthet om bruk av fagbegreper, ikke bare i norskfaget, men også om elevenes læring i faget, er vesentlig for det som skjer i klasserommet.

Fagbegreper hos lærere og studenter

En rekke studier blant lærere viser også at det å ha et felles fagspråk er viktig for å kunne diskutere egen undervisning både seg imellom og med elevene i klasserommet (Brevik 2014a, Garcia, Taylor, Bauer og Stahl 2011). Studier blant lærere i USA, Finland og Norge har vist at de som bruker fagbegreper når de snakker om egen undervisning, i større grad setter ord på egen praksis og lettere finner løsninger på problemer som oppstår i klasserommet (Afdal og Nerland 2012, Horn og Little 2010). Når lærere bruker fagbegreper seg imellom, diskuterer de også i større grad med hverandre nye eller vellykkede undervisningsmetoder de har tatt i bruk (Avalos 2011, Ross og Bruce 2007). I Norge har vi sett hvordan dette gjøres på etterutdanningskurs (Brevik 2014a, Brevik i trykk, 2015).

På samme måte viser studier blant lærerstudenter hvordan det å ta i bruk fagbegreper og analysere disse i samtaler om læring og undervisning, hjelper dem å utvikle kunnskap om pedagogiske fenomener (Edwards og Protheroe 2003, Fosse 2011, Jahreie 2010, Ottesen 2006). Imidlertid er lærerstudenters begrepslæring avhengig av konteksten læringen skjer i (f.eks. på campus eller i praksis), hvilke språklige redskaper de tilbys der og hvordan læringsprosessene følges opp av forelesere eller veiledere. Forskning viser at det først og fremst er på campus studentene bruker fagbegreper, mens samtaler mellom veiledere og studenter i praksisperiodene primært er preget av erfaringsbaserte og hverdagslige samtaler om «gjøringer» i klasserommet. Studentene kan med andre ord oppleve at de er i ferd med å utvikle et felles fagspråk på campus, mens praksisfeltet ikke nødvendigvis følger dette opp (Fosse 2011).

Eksempel fra et etterutdanningskurs

Når fagbegreper ble brukt på et etterutdanningskurs i lesing som grunnleggende ferdighet for lærere, oppsto det usikkerhet blant lærerne om hvilke fagbegreper som var «riktige» å bruke. På kurset diskuterte lærerne hvordan de vanligvis brukte lesestrategier i undervisningen. I begynnelsen av kurset slet de med å sette ord på egen praksis, og flere lærere fortalte at de «bare leser», uten å nevne konkrete lesemåter eller lesestrategier (Brevik 2014a). På slutten av kurset, fire uker senere, var de derimot eksplisitte og beskrev hvilke strategier de brukte og hvordan de brukte dem. Det som hadde skjedd i løpet av kurset, var at lærerne hadde blitt presentert for et sett med fagbegreper, det vil si navn på ulike lesestrategier. Dette ble gjort for å etablere et felles fagspråk blant lærerne, som de deretter kunne innføre i klasserommet (Brevik 2014b, Brevik, Fosse og Rødnes 2014). Det positive var at lærerne gjennom dette etterutdanningskurset – med det sterke fokuset på fagbegreper – ble i stand til å sette ord på egen praksis, at de kunne kommentere andres praksis og diskutere hvordan de designet og gjennomførte undervisning av lesestrategier for sine elever. Dette gjorde også at lærerne i større grad snakket om lesestrategier med elevene sine, og ikke minst at de brukte fagbegreper til å sette ord på elevenes læring i fagene.

Eksempel fra lærerutdanningen

Dette eksemplet er hentet fra undervisningen i pedagogikk i en ettårig lærerutdanning (PPU). Studien undersøker lærerstudenters kollektive læringsprosesser knyttet til temaet tilpasset opplæring (Fosse 2011). Viktige redskaper for studentene i deres samtaler om tilpasset opplæring er en case om eleven Mons, og studielitteraturen. Mons er en urolig og lite motivert elev som bruker unngåelsesstrategier for å slippe å gjøre det som forventes av han. Studentene har i oppgave å legge til rette en tilpasset opplæring for Mons og begrunne denne i lys av forskning om læring, utvikling og tilpasset opplæring.

Studien viser at i samtale mellom studentene blir fagbegrepene i studielitteraturen og casen gjort til gjenstand for analyse i den hensikt å forstå begrepene og Mons. I denne prosessen veksler studentene mellom fagspråk, ved at de leser høyt fra studielitteraturen, og hverdagsspråk der de bruker egne erfaringer for å utvikle forståelse av fagbegrepene. I sine resonnementer utvikler studentene på denne måten forståelse av begrepet tilpasset opplæring og om eleven Mons. Resultatet av denne læringsprosessen gjør studentene i stand til å bruke sin nye faglige innsikt til å forstå fenomenet tilpasset opplæring og til å legge til rette for tilpasset opplæring for Mons.

Fagbegreper gir bedre forståelse

Våre studier viser de prosessene som foregår når elever, lærere og lærerstudenter tar i bruk fagbegreper i læringssituasjoner (Brevik, Fosse og Rødnes 2014). Oppsummert viser funnene våre at elever, lærere og lærerstudenter utvikler et høyere abstraksjonsnivå – og dermed økt forståelse – når de bruker fagbegreper som et felles redskap i læringsprosessene. Det gjør dem i stand til å snakke sammen om det de gjør, om det er elevers litterære samtaler i klasserommet, læreres samtaler på et etterutdanningskurs eller lærerstudenters samtaler om pedagogisk teori i lærerutdanningen. Videre viser funnene hvordan fagspråk og hverdagsspråk er tett sammenvevd (Linell 1998, 2009, Vygotsky 1986). Det vil si at både elevene, lærerne og lærerstudentene i stedet for å bruke hverdagsspråk og referere til egne erfaringer, beveger seg mellom hverdagsspråk og fagspråk, og mellom konkrete situasjoner og mer abstrakt forståelse (Edwards 2014, Vygotsky 1986). Denne vekslingen hjelper elevene, lærerne og lærerstudentene til å utvikle en begrepsforståelse som gjør dem i stand til å bruke denne forståelsen også i nye situasjoner (Linell 1992, 1998, 2009, Vygotsky 1986, Wells 1999, Wertsch 1991).

Denne økte bevisstheten om læring ser vi hos lærerstudenter når de bruker fagbegreper fra sin teoretiske kunnskap om elevers læring og

motivasjon til å designe undervisning som legger til rette for tilpasset opplæring i fagene. Hos lærerne ser vi dette når de erfarer at de bruker fagbegreper i sin undervisning, både praksiser de allerede har etablert i klasserommet og nye praksiser de ønsker å utvikle. Hos elevene ser vi dette når de bruker sin forståelse av fagbegreper i for eksempel litterære analyser. Funnene våre viser videre at elever, lærere og lærerstudenter først tar i bruk fagbegreper når de blir eksplisitt introdusert for dem av andre og når de blir tilbudt strategier for hvordan fagbegrepene kan brukes. Derfor ser vi hvor viktig det er at lærere eksplisitt presenterer og modellerer bruk av fagbegreper for sine elever i de enkelte fagene, at forelesere eksplisitt introduserer og eksemplifiserer bruk av fagbegreper for lærere på etterutdanningskurs og for lærerstudenter i utdanningen. Dessuten – og kanskje enda viktigere – er det at alle hjelpes til å bruke begrepene selv og erfare at dette hjelper dem i deres læring og utvikling.

Hvordan og hvorfor

Med denne forskningen som utgangspunkt vil vi her presentere fem påstander:

1. Presentasjon og beskrivelse av fagbegrepene

Å ha et felles sett av fagbegreper gjør det mulig å snakke (sammen) om læring. Mye tyder på at både elever, lærere og lærerstudenter først tar i bruk fagbegreper når de blir introdusert for dem av andre og vist hvordan de kan brukes i bestemte situasjoner. Det er derfor viktig å bruke fagbegreper som redskaper i læringsprosesser både i klasserommet med elevene og i samtaler om læring og undervisning mellom lærere og lærerstudenter.

2. Modellering av fagbegrepene i bruk

Vi hevder at det er underviserens oppgave å hjelpe de lærende til å utvikle fagforståelse ved å modellere hvordan fagbegreper kan brukes. Dette innebærer at forelesere og lærerutdannere, på samme måte som læreren

og lærerstudenten også selv må ta i bruk fagbegreper. Det betyr at de må ha en plan for hvordan de kan modellere begreper og hvordan de kan hjelpe de lærende til å gi fagbegrepene mening, slik at disse kan fungere som redskaper for forståelse i konkrete klasseromssituasjoner så vel som i nye situasjoner.

3. Felles bruk av fagbegrepene

For å forstå et fagbegrep må man gå ut over en leksikalsk definisjon, det må gis en mening i en gitt sammenheng. Dette kan gjøres ved å ta i bruk og utforske fagbegreper i fellesskap først, for å utvikle denne forståelsen. Da erfarer de lærende hvordan begreper først får en slik mening relatert til de felles aktivitetene de brukes i. Dette er det den russiske forskeren Lev Vygotskij (2001) belyser når han snakker om begrepers betydning og mening. Til tross for at mening dominerer over ordets leksikalske definisjon, må vi allikevel vite noe om definisjonen av ordet før det kan gis mening. Dette ser vi hos elevene når de bruker begrepet symbol, som de har gjennomgått betydningen av sammen med lærer og medelever, til å forstå bilder i en tegneseriestripe. Vi ser det også hos lærerstudentene når begrepet tilpasset opplæring gir grunnlag for å forstå Mons, og vi ser det hos lærerne når de først etter å ha blitt presentert for et sett med fagbegreper knyttet til lesestrategier, blir i stand til å sette ord på og utvikle sin undervisningspraksis.

4. Individuell bruk av fagbegrepene i nye situasjoner

Som nevnt under påstand 2 trenger både elevene, lærerstudentene og lærerne å utvikle forståelse for fagbegreper slik at de kan ta dem i bruk i nye situasjoner, for eksempel slik vi viser i eksempelet om spenning i innledningen i denne artikkelen. For elevene vil dette kunne

bidra til å unngå løsrevne læringssituasjoner, ved at elevene får hjelp til å kunne snakke om bruk av fagbegreper i egen læring (elevmedvirkning). For både elever, lærerstudenter og lærere vil dette samtidig bidra til at de systematiserer den kunnskapen de har i et fag og bidrar til å se sammenhenger.

5. Synliggjøring av lærerprofesjonalitet

Fagbegreper fungerer som verktøy for å øke bevisstheten og metakognisjonen på ulike arenaer knyttet til skolen. Lærere og lærerstudenter vil tjene på å være bevisst på språkbruk i klasserommet og blant kolleger og medstudenter. Gjennom å etablere et felles fagspråk vil lærere og lærerstudenter lettere kunne forstå, utvikle og samarbeide om generelle prinsipper knyttet til fag, pedagogisk teori og lærerprofesjonalitet. Det å dele fagbegreper og et fagspråk om læring og undervisning, kan hjelpe lærere til å gå utover det som betegnes som «begrenset profesjonalitet» og bevege seg over i såkalt «utvidet profesjonalitet» (Evans 2008, Hoyle 1975). Vi hevder på bakgrunn av vår og annen forskning at et felles fagspråk er en viktig del av lærerens profesjonalitet, og det er videre viktig for å gjøre læreres profesjonalitet knyttet til læring og utvikling i fag synlig for andre.

Oppsummert understreker våre funn at fagbegreper bør introduseres og brukes i undervisningen. Like viktig er funnene som antyder at fagbegreper er nødvendige redskaper for lærere og lærerstudenter i utviklingen av et felles fagspråk rundt elevers læring. Dette fagspråket kan danne grunnlag for både å designe effektiv undervisning og reflektere over denne undervisningen.

LITTERATUR

- AFDAL, H.W. OG NERLAND, M. (2012). Does teacher education matter? An analysis of relations to knowledge among Norwegian and Finnish novice teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19. <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0031831.2012.726274#.VRFQh6PKxaQ>>
- ASPLUND, S.B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling* [Reading as acts of identity formation]. (Doctoral dissertation). Karlstads universitet, Karlstad.
- AVALOS, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20.
- BREVIK, L.M. (i trykk 2015). Strategies and shoes – Can we ever have enough? Teaching and using reading comprehension strategies in general and vocational study programmes. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- BREVIK, L.M. (2014a). Making implicit practice explicit: How do upper secondary teachers describe their reading comprehension strategies instruction? *International Journal of Educational Research*, 67, 52–66. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.002>>
- BREVIK, L.M. (2014b). Læreres bruk av lesestrategier. En del av den tause kunnskapen. *Bedre Skole*, 4, 40–45.
- BREVIK, L.M., FOSSE, B.O., & RØDNES, K.A. (2014). Language, learning, and teacher professionalism: An investigation of specialized language use among pupils, teachers, and student teachers. *International Journal of Educational Research*, 68, 46–56. <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035514000809>>
- EDWARDS, A. & PROTHOROE, L. (2003). Learning to see in classrooms: What are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? *British Educational Research Journal*, 29(2), 227–242.
- EDWARDS, A. (2014). Learning from experience in teaching: A cultural historical critique. In V. Ellis & J. Orchard (Eds.), *Learning teaching from experience: Multiple perspectives, international contexts* (pp. 69–74). London/New York: Bloomsbury.
- EVANS, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- FOSSE, B.O. (2011). Lærerstuderens innramming og forståelse av tilpasset opplæring. En studie av kollektive læringsprosesser i ulike kontekster ved en praktisk-pedagogisk lærerutdanning. Unipub forlag, UiO.
- GARCIA, G.E., PEARSON, P.D., TAYLOR, B.M., BAUER, E.B., & STAHL, K.A.D. (2011). Socio-constructivist and political views on teachers' implementation of two types of reading comprehension approaches in low-income school. *Theory into Practice*, 50, 149–156.
- HAUG, B.S. & ØDEGAARD, M. (2014). From Words to Concepts: Focusing on Word Knowledge When Teaching for Conceptual Understanding Within an Inquiry-Based Science Setting. *Research in Science Education*. ISSN 0157-244X. 44(5), s 777- 800. doi: 10.1007/s11165-014-9402-5
- HOYLE, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton et al. (Eds.), *Management in education: The management of organisations and individuals*. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press.
- HVISTENDAHL, R. (2000). «Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann»: en studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860–1900, doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- JAHREIE, C.F. (2010). Making sense of conceptual tools in student-generated cases: Student teachers' problem-solving processes. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(6), 1229–1237.
- KASPERSEN, P. (2004). *Tekstens transformasjoner*, doktoravhandling, Syddansk Universitet, Odense.
- LEWIS, W.E., & FERETTI, R.P. (2009). Defending interpretations of literary texts: The effects of Topoi instruction on the literary arguments of high school students. *Reading & Writing Quarterly*, 25(4), 250–270.
- LINELL, P. (1992). The embeddedness of decontextualization in the contexts of social practices. In A.H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind* (pp. 253-271). Oslo: Scandinavian University Press.
- LINELL, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- LINELL, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: IAP-Information Age Publishing, Inc.
- OLIN-SCHELLER, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother*, doktoravhandling, Karlstads universitet, Karlstad.
- OTTESEN, E. (2006). *Talk in practice. Analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*, doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- PENNE, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid*, doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- ROSS, J.A., & BRUCE, C.D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146–159.
- RØDNES, K.A. (2012). It's insanely useful! Students' use of instructional concepts in group work and individual writing. *Language and Education*. ISSN 0950-0782. 26(3), s 183- 199. doi: 10.1080/09500782.2011.614050
- SMIDT, J. (1988). *Seks lesere på skolen – hva de søkte og hva de fant*, doktoravhandling, Universitetet i Trondheim, Trondheim.
- TENGBERG, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. (Doctoral dissertation). Göteborgs Universitet, Göteborg.
- VYGOTSKY, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- VYGOTSKIJ, L.S. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- WELLS, G. (1999). *Dialogic inquiry. Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.



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

Læreres motivasjon til å bli i jobben

En systematisk kunnskapsoversikt fra Kunnskapssenter for utdanning konkluderer med at det ikke er mulig å finne noen effekt av prestasjonslønn til lærere på elevenes læringsutbytte. Det er derfor nødvendig å finne andre tiltak for å motivere lærere til å bli i jobben. Mulighet for profesjonsutvikling, en meningsfull arbeidsdag og opplevelsen av å bidra til kunnskapsutvikling, kan være viktige faktorer.

I Norge vil det ifølge Statistisk sentralbyrå være et underskudd på 23 000 lærere i 2020. Argumentasjonen varierer, men det er en generell enighet om at det er viktig å motivere flere til å velge læreryrket og til å bli i jobben, og ulike politiske og administrative tiltak er blitt satt i gang. Derfor er det interessant å se nærmere på hvilket kunnskapsgrunnlag tiltakene bygger på – og om de tar de hensyn til hva som motiverer lærere.

Lønn som motivasjonsfaktor

Det er vanlig å anta at lønn virker motiverende. Derfor eksperimenteres det også med lønnsinsentiver for lærere – etter modell fra samfunnssektorer hvor prestasjonslønn brukes for å øke produksjonen. Innføring av prestasjonslønn i skolen baserer seg ofte på en antakelse om at lærere kan øke læringstrykket slik at elevene arbeider hardere og yter bedre. Læreres prestasjonsmotivasjon er undersøkt av Christophersen m.fl. (2012) som

sammenlignet lærere som arbeidet i skoler med høyt resultatpress, med lærere i norske folkehøyskoler, hvor det verken er prøver eller tester. Forskerne sammenlignet holdningene i de to lærergruppene, men fant ingen målbar effekt av en resultatorientert kultur på lærernes holdninger. Dette kan gi grunn til å undersøke om det er andre forhold enn forventninger om økte prestasjoner som motiverer lærere i jobben.

Tanken om lønn som motivasjonsfaktor bygger på et bestemt menneskesyn, som antar at mennesker i utgangspunktet ønsker å yte minst mulig, og at det trengs ytre stimuli for å få dem til å yte mer. Videre antas det at penger er en viktig motivasjonsfaktor, og at rasjonelle aktører ønsker å maksimere sin egeninteresse. Hvis man stimulerer den enkelte gjennom økonomiske eller andre insentivordninger, vil rasjonelle aktører handle på måter som optimaliserer deres egeninteresse. Mange forskere

har undersøkt effekt av prestasjonslønn i skolen. En systematisk kunnskapsoversikt fra Kunnskapssenter for utdanning (Lillejord m.fl. 2014), konkluderer med at det ikke er mulig å finne effekt av prestasjonslønn til lærere på elevenes læringsutbytte. De som vil sette i gang tiltak for å motivere lærere til å bli i jobben, må derfor forsøke å forstå hva som er læreres egeninteresse.

Lærerspesialister

Regjeringen vil satse på lærerspesialister (Aftenposten 2. mars 2015) som skal holde seg oppdatert i sitt fag og lede faglige prosjekter, ta initiativ til kollegaveiledning og kompetanseheving blant skolens lærere. To modeller skal piloteres: én med ekstra lønn og én med en kombinasjon av ekstra lønn og noe redusert undervisning. I en toårig forsøksordning skal det etableres 200 stillinger som spesialist i norsk og realfag. Ifølge statsråden skal dette gjøre det mer spennende og



Foto: ©fotolia.com/contrastwerkstatt

utfordrende å være lærer, gjøre læreryrket mer attraktivt – samt bidra til at elevene lærer mer. Mens lærernes karrierevei hittil har vært å gå ut av yrket og over til administrative stillinger, kan de gjennom spesialistordninger få nye utfordringer og ansvar uten at de slutter å undervise. Det skal bli interessant å følge piloteringen og se hvilke erfaringer de som deltar i forsøket, rapporterer om.

Shockley m.fl. (2013) dokumenterer at mange lærere slutter i jobben, og han bruker Hertzbergs motivasjonsmodell (Hertzberg 2001) til å forklare hva som kan få lærere til å bli. Modellen er inspirert av Maslows behovspyramide, som viser at grunnleggende behov (som mat, søvn, trygghet osv.) må være tilfredsstillt for at vi skal kunne konsentrere oss om andre behov, som selvrealisering. Derfor plasserer Hertzberg læreres materielle behov nederst i sin modell, mens opplevelser av at jobben har egenverdi, gir mening og opplevelse av tilknytning,

står øverst. Shockley m.fl. (2013) mener at man må ta hensyn til begge nivåene, men at det vil ha liten effekt å sette inn tiltak rettet mot grunnleggende, materielle behov dersom lærerne føler at disse er tilfredsstillende ivarettatt. De argumenterer videre med at organiseringen av skoler etter fag og klassenivå bidrar til å isolere lærerne, og at dette er et problem for en profesjon som trenger å samarbeide for å løse komplekse problemer. I lys av dette virker det umiddelbart fornuftig å skape stillinger for profesjonsutvikling, som balanserer lønn, frikjøp og faglige utfordringer.

Lærere må føle at de er del av noe «større»

I en rapport fra Kunnskapscenter for utdanning om partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskoler (Lillejord og Børte 2014), er et gjennomgående funn at vellykkede partnerskap har en samlende visjon som går *ut over* hverdagens

trivialiteter. Partnerskap mellom institusjoner tar mye tid og krefter, og for å stå på, må de ansatte føle at de deltar i en større oppgave. Hvis lærere opplever at det blir for mye administrasjon og for lite fag, at de ikke får tilstrekkelig tid til elevene, at arbeidsdagen er fylt av trivialiteter, eller at det er for lite rom for faglig utvikling, mister de motivasjonen. Lærere må oppfatte at arbeidet de gjør, inngår i en større sammenheng. Dette bekreftes av Hammerness (2013), som har undersøkt lærerutdanninger i USA, og konkluderer med at en viktig forklaring på hva som får lærere til å bli i yrket, er om de føler at de lykkes i undervisningen. Utfordringen for lærerutdanningen blir derfor å utforme studieprogram som styrker studentenes undervisningskompetanse.

Roness (2012) har fulgt alle heltidsstudentene ved praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) ved fire norske universiteter i to og et halvt år. Studentene er spurt om sin motivasjon

for å bli lærer, forventning til PPU, opplevelse av utdanningen og dens relevans for læreryrket. De er også blitt spurt om trivsel og mestring i jobben og hvilke tanker de har om sin fremtid i læreryrket. Mange studenter motiveres av fag, som de ønsker å formidle videre. At faglig interesse er en viktig motivasjonsfaktor for studenter som tar PPU, bekreftes i en avhandling om lærerkompetanse (Tolo 2011).

Er lærere kunnskapskonsumenter eller kunnskapsprodusenter?

Selv om vi vet lite om hvordan lærere forholder seg til forskning, er det for tiden en uttalt forventning om at lærere skal forholde seg mer til forskning. Tanken er at det finnes forskning som lærere kan «bruke» til å bedre praksis. Fra ulike kilder føres nå lærere med kunnskap om hva forskningen sier «virker». Funn fra forskning sier imidlertid svært lite om hvordan lærerne skal arbeide for å få den effekten forskningen rapporterer om.

Når antakelsen er at lærerne *manager* kunnskap, betraktes lærere som konsumenter av kunnskap som utvikles utenfor skolen. I administrative enheter brukes det mye tid og energi på å fundere over hvordan denne kunnskapen kan transporteres til lærerne på en måte som gjør at de klarer å koble de noe abstrakte funnene fra forskning til sin egen praksis. Hvordan den forskningsbaserte innsikten skal integreres i lærernes praksis, er ikke opplagt, og det er urimelig å forvente at lærere uten videre skal kunne implementere forskningsresultater i sin egen undervisning. Her har mange aktører både på og utenfor skolen en viktig jobb å gjøre. Å ta i bruk forskning må betraktes som skolens ansvar – det kan ikke overlates til den enkelte lærer.

Et alternativt perspektiv på hva som motiverer lærere i jobben, lanserer El Kadri og Roth (2015). De rapporterer fra et toårig prosjekt i Brasil hvor lærerstudentenes praksisperiode ble brukt til å tenke nytt rundt studentens praksisopplæring. Ideelt sett skal praksis være en integrert del av lærerutdanningen, hvor studentene skal få de kunnskapene og ferdighetene de trenger til å håndtere profesjonsutfordringer. På mange skoler i Brasil ble imidlertid studentene oftere betraktet som et «forstyrrende» element enn som en ressurs og mulig bidragsyter i fornyelsen av skolens praksisformer. En idé bak prosjektet var at hvis lærere underviser sammen, kan de oppdage problemer som de så kan løse i fellesskap. Prosjektet gikk ut på å endre læreplanen i engelsk slik at elevene kunne bruke språket i praksis i stedet for å drille grammatikk. I

løpet av prosjektperioden viste det seg at jo mer lærere og lærerstudenter sammen bidro i den kollektive kunnskapsutviklingen, jo mer oppfattet de seg som kompetente profesjonsutøvere. Fordi de fikk til noe som de tidligere ikke hadde trodd at de kunne være i stand til, utviklet de også *eierskap* til jobben sin. Et sentralt poeng hos El Kadri og Roth (2015) er at selv om lærerne opplevde å lykkes, mente de at den kompetansen de hadde utviklet, ville hjelpe dem til å gjøre arbeidet *enda* bedre.

I et profesjonsperspektiv må altså lærere betraktes som *produsenter* av kunnskap, ikke som konsumenter av kunnskap som utvikles utenfor profesjonen og formidles til dem av administrasjonen. Å bli tatt på alvor som profesjonelle yrkesutøvere kan øke læreres motivasjon til å bli i jobben.

LITTERATUR

- AFTENPOSTEN (2015). Nå kommer «superlærerne», 3. februar 2015 <<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Na-kommer-superlærerne--7885452.html>>
- CHRISTOPHERSEN, K.-A., ELSTAD, E. AND TURMO, A. (2012). Antecedents of Teachers Fostering Effort within Two Different Management Regimes: An Assessment-Based Accountability Regime and Regime without External Pressure on Results, *International Journal of Education Policy and Leadership* 7(6).
- EL KADRI, M.S., & ROTH, W.M. (2015). The teaching practicum as a locus of multi-leveled, school-based transformation. *Teaching Education*, Vol 26, no. 1, 17–37.
- HERTZBERG, F. (2001). One more time: How do you motivate employees? I: W.E. Natemeyer & J.T. McMahon (Eds.): *Classics of organizational behavior*. IL: Waveland Press, 81–95
- HAMMERNESS, K. (2013). What keeps good teachers teaching? *Washington Post* 23.07.13. <<http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/07/23/what-keeps-good-teachers-teaching/>>

- LILLEJORD, S., BØRTE, K., RUUD, E., HAUGE, T.E., HOPFENBECK, T.N., TOLO, A., FISCHER-GRIFFITHS, P. & SMEBY, J.-C. (2014). Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet: En systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, <www.kunnskapssenter.no>.
- LILLEJORD, S. OG BØRTE, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, <www.kunnskapssenter.no>.
- RONNESS, D. (2012). *Hvorfor bli lærer? Motivasjon for utdanning og utøving*. Avhandling for graden Ph.d., Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.
- SHOCKLEY, R., WATLINGTON, E. AND FEISHER, R. (2013): Out on a Limb: The Efficacy of Teacher Induction in Secondary Schools, *NASSP Bulletin* 97(4) 350–377, DOI: 10.1177/0192636513510595
- TOLO, A. (2011). Hvordan blir lærerkompetanse konstruert? En kvalitativ studie av PPU-studenters kunnskapsutvikling. Avhandling for graden Ph.d., Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.



Rekning i norsk og musikk – og norskfaget som forsvann?

■ AV HALLVARD KJELEN

Det kan vere stor skilnad på korleis læreplantekstane integrerer grunnleggjande ferdigheiter i dei ulike skulefaga. Dette handlar ikkje minst om fagleg eigenart og faggrenser. Denne artikkelen samanliknar korleis rekning er integrert i høvesvis musikk og norsk. Musikk har meir eller mindre tydelege grenser, og rekning som grunnleggjande ferdigheit ser ut til å vere godt integrert med det musikkfaglege. For norsk er det ganske annleis.

I rammeverket for grunnleggjande ferdigheiter heiter det at måla for ferdigheitene skal vere integrerte i kompetansemåla «på premissene til det enkelte faget» og at ferdigheitene difor er «uttrykt på ulik måte og i varierende grad i læreplanene, avhengig av hvordan ferdighetene blir forstått i faget, og hvilken funksjon de har som en del av kompetansen i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 5). Intensjonen er altså at dei grunnleggjande ferdigheitene skal integrerast i faget og at

det er fagas eigenart som skal vere bestemmande for korleis arbeidet med dei grunnleggjande ferdigheitene skal inngå i dei einskilde faga. Men dette reiser nokre spørsmål som i for liten grad er diskuterte. For dersom ein skal la fagas eigenart vere styrande, må ein ta stilling til *kva eit fags eigenart er*.

I det følgjande vil eg bruke læreplantekstens framstilling av rekning som grunnleggjande ferdigheit i norsk og musikk som utgangspunkt for

å drøfte følgjande spørsmål:

Korleis er grunnleggjande ferdigheiter i rekning knytt opp mot høvesvis norskfaget og musikkfaget, og kva seier dette om (manglande) fagleg eigenart?

Kunnskapsløftet er meint å vere ein literacy-reform (Berge, 2005, Skovholt, 2014), og det literacyomgrepet som ligg til grunn er *breitt og funksjonelt*. Det vil seie at literacy handlar om å øve opp ferdigheiter som gjer at ein kan «delta og fungere i samfunnets og hverdagslivets ulike literacy-hendelser (...)» (Skovholt, 2014, s. 17). Literacy er på denne måten forstått i ei sosio-kulturell ramme. Rekning som grunnleggjande ferdigheit (numeracy) inngår òg i eit slikt breitt literacyomgrep.

Denne literacy-reforma har uunngåeleg fått noko å seie for korleis ein tenkjer om dei ein-skilde faga. Det vil seie at det ikkje berre er slik at dei grunnleggjande ferdigheitene inngår i faga på fagas premiss slik rammeverket legg opp til. Det er òg slik at faga *endrar seg for å tilpasse seg dei grunnleggjande ferdigheitene*. Dersom ein brukar norskfaget som døme, kan ein seie at «det norskfaglege» er vorte farga av ideen om at Kunnskapsløftet nettopp lyfter fram *literacy*. Medan L97 konstruerte eit norskfag som i stor grad var *kultur- og litteraturhistorisk* orientert, er norskfaget i Kunnskapsløftet eit *tekstfag* (Rogne, 2012, Kjelen, 2013 og 2014). Medan norskfaget i L97 hadde eit ganske tydeleg *fagleg innhald*, er Kunnskapsløftet orientert mot meir eller mindre generelt formulerte *kompetansar*.

Rekning i musikk

Musikk var eit av faga i mellomalderens quadrivium. Dei andre områda i quadrivium var aritmetikk, geometri og astronomi. Musikken hadde med andre ord svært *matematiske* søsterfag, og musikk var i seg sjølv eit fag der ein studerte matematiske samanhengar. Musikk var nærmare forstått som harmonilære, studiet av proporsjonar og intervall.

I læreplanen for musikk blir grunnleggjande ferdigheiter i rekning framstilt slik:

Å kunne regne i musikk innebærer å bli kjent med musikkens grunnelementer og ulike musikalske mønstre, variasjoner og former og

å kunne beregne tid og rom i musikalske og kroppslige uttrykk. Gjennom gjenkjennelse og anvendelse av musikkens grunnelementer utvikles forståelse for hvordan ulike mønstre og strukturer preger kunstneriske og musikalske uttrykk. (Utdanningsdirektoratet, udatert)

Rekning i musikk blir slik i høgaste grad framstilt som integrert i det musikkfaglege. Det dreier seg om musikk som form og mønster, og det dreier seg om estetikk, sansar og kroppslegheit. Vidare er det presisert at elevane skal få forståing for dette gjennom *gjenkjenning og bruk av* «musikkens grunnelementer». Musikkens grunnelement lèt seg langt på veg forstå ved hjelp av matematiske omgrep, til dømes er tonekvantitet ordna i eit brøksystem. Det er derfor ikkje noko merkeleg ved at rekning som grunnleggjande ferdigheit sånn sett er lett å integrere i det musikkfaglege.

Rekning i norsk

Medan musikkfaget har røter i quadrivium, kan ikkje norskfaget vise til eit slikt anegalleri. Dersom ein skal føre slektslinene attende, kjem ein ikkje til quadrivium, men til trivium (altså retorikk, grammatikk og logikk). Her studerer ein (forenkla og noko anakronistisk sagt) noko meir usikre ting, nemleg menneskeleg kommunikasjon, og ikkje evige sanningar (til dømes proporsjonar) som høyrde heime i quadrivium. I og med Kunnskapsløftet er sambandet mellom norskfaget og særleg retorikken styrkt. Men dagens norskfag har òg ei rot i eit mormålsfag med vekt på nasjonal litteratur og kultur og språklege emne. Norskfaget i Kunnskapsløftet har i mykje mindre grad teke med seg denne arva vidare.

Med slike røter har ikkje norskfaget ei like opplagt kopling til rekning som det musikkfaget har. Integreringa av rekning i det norskfaglege er dermed ei større utfordring. I læreplanen for norsk blir grunnleggjande ferdigheiter i rekning framstilt slik:

Å kunne regne i norsk er å tolke og forstå informasjon i tekster som inneholder tall, størrelser eller geometriske figurer. Det vil si å kunne vurdere, reflektere over og kommunisere om sammensatte tekster som inneholder grafiske framstillinger, tabeller og statistikk. Utviklin-

gen i regneferdigheter i norskfaget innebærer å skape helhetlig mening i stadig mer krevende tekster der ulike uttrykksformer må ses i sammenheng. (Utdanningsdirektoratet, udatert)

Medan det i musikk er heilt tydelege samanhengar mellom rekning og faglegheit, er det langt meir utydeleg her. Det norskfaglege er her ikkje noko distinkt – det norskfaglege er snarare i seg sjølv nettopp redusert til nokre generelle, grunnleggjande ferdigheiter («tolke og forstå», «vurdere, reflektere over og kommunisere om»). Men desse kan ein ikkje seie er norskfaglege. Å tolke og forstå samansette tekstar, vurdere og reflektere og kommunisere om slike, er like viktig i mange fag, til dømes naturfag, samfunnsfag, historie osv. Dette viser tydeleg at norskfaget i Kunnskapsløftet langt på veg blir presentert som «leverandør» av grunnleggjande ferdigheiter utan eit avgrensa fagleg innhald. Historisk sett har vi sett mange ulike konstruksjonar av norskfaget, og det finst sjølvstøtt og skilnader mellom skuleslaga. I L97 hadde som sagt den nasjonale litterære kanon ein framskoten plass, og ein kunne nok sjå denne planen som eit forsøk på å revitalisere eit nasjonsbyggjande norskfag. Norskfaget i Kunnskapsløftet representerer eit tydeleg brot med denne fagkonstruksjonen, og framstår som eit tekstfag med utydelege grenser og eit uklart fagleg innhald.

Kva norskfag?

Dei grunnleggjande ferdigheitene i rekning blir på svært ulikt vis integrert i faga. Det kan ha opplagte grunnar, til dømes er musikken historisk sett eit matematisk fag, og musikkens språk er langt på veg matematisk. Å integrere rekning i musikk er altså ikkje nokon heksekunst. Det er ikkje noko merkeleg at rekning er vanskelegare å integrere i norskfaget. I læreplanen er det heller ikkje gjort noko forsøk på det, men det er i og for seg ikkje rart så lenge norskfagskonstruksjonen i Kunnskapsløftet i så liten grad har nokon fagleg profil, ein fagleg kjerne, om ein vil. Det ville vore mogleg å kople rekning som grunnleggjande ferdigheit til tradisjonelle norskfaglege emne som litteratur og språkhistorie. Poesi dreier seg til dømes mellom anna om *form* (jf. fagplanen for musikk), og i nokre tilfelle er det ikkje heilt på sida å bruke

matematikkens språk i møte med dikt. Når det ikkje er gjort slike forsøk på å integrere rekning og tradisjonelle norskfaglege emne, handlar det truleg om at skulens norskfag langt på veg har kapp sambandslinene til morsmålsfaget, men styrka sambandslinene til retorikken og tekstvitenskapen. Formuleringane om rekning som grunnleggjande ferdigheit viser at musikk enno har meir eller mindre tydelege grenser, medan norskfagets grenser i mykje større grad er utviska og den faglege eigenarten vanskeleg å få auge på.



LITTERATUR

BERGE, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggjande ferdigheit og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I: A.J. Aasen og S. Nome (red.). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget

KJELEN, H. (2013). Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. NTNU: Trondheim (doktoravhandling)

KJELEN, H. (2014). Usynleg litteratur i ny norskplan, *Utdanning*. Henta frå <<http://utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Innspill/Usynleg-literatur-i-ny-norskplan/>>

ROGNE, M. (2012). *Mot eit moderne norskfag: ein studie i norskfagets tekstomgrep* (Doktoravhandling, UiS). Stavanger: Universitetet i Stavanger. Elektronisk utgåve henta frå <http://brage.bibsys.no/uis/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_28832>

UTDANNINGSDIREKTORATET (udatert). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Henta frå <<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2012). *Rammeverk for grunnleggjande ferdigheiter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet



Hallvard Kjelen er førsteamanuensis i norsk ved Høgskolen i Nesna. Han disputerte med ei avhandling om litteraturundervisning i ungdomsskolen i 2013. Han har tidlegare vore lærar i vidaregåande skule og i ungdomsskolen.

Om kunnskapens tre og fremtidens skole

Den generelle delen av læreplanen skal bidra til å tilrettelegge programmer og undervisningsopplegg som gir meningsfull læring for hele mangfoldet av elever og som har relevans til de mange ulike yrkesfunksjonene vi har i samfunnet. Når hensyn utenfor læreplanen fører til at deler av lærestoffet kommer i bakgrunnen, går det ut over skolens evne til å gjennomføre sitt oppdrag.

Generell del av læreplanen skal revideres, rundt 20 år etter at denne planen ble en del av skolen styringsdokument.¹ Det er nødvendig fordi både skolen og det norske samfunnet har forandret seg siden denne delen av læreplanen ble skrevet. Formålsparagrafen for skolen ble revidert allerede i 2009 for å imøtekomme et mer mangfoldig og flerkulturelt samfunn.

En balanse mellom fellesskap og tilpassing

Den generelle delen av læreplanen er preget av datidens utdanningspolitiske intensjoner. Under avsnittet om *det allmenndannede menneske* ga man sentrale føringer for elevenes læring – innenfor felles referanserammer og med en felles forståelse i et spesialisert samfunn. Samtidig var det sentralt at elevene møter skolen med ulike forkunnskaper og ulik forforståelse. Tilpasset opplæring og likeverd er derfor sentrale begreper i den generelle delen, og inkludering som balanse mellom fellesskap og tilpassing

er grunnleggende i prinsippdelen av læreplanverket.

Tre hovedgreiner av kunnskap

Generell del har et avsnitt om det skapende menneske som beskriver skolens tre tradisjoner for utvikling av kunnskap, jeg liker å kalle dem tre hovedgreiner på kunnskapens tre. Den ene av disse greinene, eller tradisjonene, knyttes til *praktisk virke og læring gjennom erfaring*. Der heter det blant annet:

Framgangen i samfunnet kjem ikke berre av uvanlege bidrag frå nokre evnerike få, men av tallause ytringar over lange periodar frå ei stor mengd vanlege kvardagsmenneske. Opplæringa må formidle korleis levekåra stadig er førde framover gjennom generasjonar med prøving og feiling, ved famling og forsøk i det praktiske liv.

Oppbygging av samfunnet med utvikling og forbedring av en tradisjon med praktiske løsninger er med på å prege denne tradisjonen. Håndens kraft og det praktiske arbeidet har kunnskap og erfaringer som hører med i skolens læring og utvikling for elevene.

Den andre tradisjonen er knyttet til *teoretisk utvikling* gjennom forskning og vitenskap gjennom ulike undersøkelser, observasjoner og gjennom drøfting av fakta og forskning. Slik kunnskap er sentral i skolens

tilrettelegging og teoretisering av fag og kan knyttes til blant annet språk, samfunnsfag, matematikk og naturfag.

Den tredje tradisjonen er beskrevet i læreplanen som vår *kulturelle tradisjon* og er knyttet til menneskelig formidling gjennom kropp og sinn. Blant annet heter det:

Samtidig gir fri fabulering og fantasi, undring og diktning opningar for å skape livaktige, eventyrlege verder austafør sol og vestafør måne – og ved det blir røyndomsverda meir mangesidig og fantastisk for alle. I møtet med skapande kunst kan ein rykkjast ut av oppgådde spor, utfordrast i synsmåter og få opplevingar som eggjar til kritisk gjennomgang av gjengse oppfatningar og til brott med gamle former.

Denne tradisjonen har områdene som idrett, kunst og håndverk, litteratur, teater, sang, musikk og dans. Den er sterkt preget av den kulturelle arv i samfunnet. Disse tre greiner på kunnskapens tre danner felles referanserammer for lærernes tilrettelegging av elevenes læring.

Teksten i læreplanen preges av å opprettholde et tradisjonelt skille mellom de tre kunnskapsformene. Samtidig kan det se ut som om det er en intensjon om å finne en god balanse mellom de tre tradisjonene

i skolen. De tre hovedgreinene på kunnskapens tre har samlet sett likeverdig kraft for det innholdet som læres på skolenivå. Identiteten til skolens lærestoff og arbeidsmåter er koblet sammen med disse greinene på kunnskapens tre.

Læreplanen blir overkjørt

De nasjonale dokumenter om skolen legger stor vekt på at elevene hører med i en inkluderende fellesskole. Idealer som inkludering, tilpasset opplæring og likeverd er fellesskolens prinsipper og legger grunnlag for tilrettelegging av læring for alle elever. Mange krav stilles til skolen gjennom politiske føringer, og det kan føre til valg som gjør at hovedgreinene på kunnskapens tre blir ulikt ivaretatt.

Etter de store internasjonale undersøkelser PISA, PIRLS og TIMSS ser noen fag ut til å ha blitt viktige, for eksempel matematikk og naturfag, mens annen kunnskap blir mindre verdifull.

De temaene man har valgt for de nasjonale prøvene, påvirker også hva som blir viktig kunnskap å lære i skolen. Selvsagt er dette viktig kunnskap som må ivaretas i kunnskapssamfunnet, men det kan bli en for ensidig vektlegging på teoretisk kunnskap, og dette er heller ikke i samsvar med læreplanenes identitet, innhold og prioriteringer. Det man risikerer, er en skole som legger vekt på fag som passer best for et visst utvalg av elevene.

Det er de to greinene *praktisk virke*

og læring gjennom erfaring og den kulturelle tradisjonen som står i fare for å visne bort. Disse hovedgreinene får mindre lys enn *teoretisk kunnskap*, og ser ut til å ha havnet på «skyggesiden» av treet.

Selvsagt skal skolen styres av påvirkning fra samfunnet. Samtidig er det underlig når man velger å begrense skolen til å legge vekt på kunnskap uten identitet og tilhørighet til læreplandokumentet. Om vi i fremtidens skole skal ta vare på prinsipper som tilpasset opplæring, inkludering og likeverd, blir det vanskelig når bare deler av kunnskapens tre blir ansett som viktig for å ivareta elevmangfoldet.

En bedre balanse for et større handlingsrom

I fremtidens skole ser det ut som om håndens kunnskap og den kulturelle tradisjonen på kunnskapens tre bør knyttes bedre sammen med den teoretiske tradisjonen. Det er eksempelvis stor enighet om at frafallet av elever på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er for stort. Dette har til dels kompliserte årsaker hvor blant elevenes sosiale bakgrunn og valg av utdanningsprogram påvirker utviklingen. For å ivareta den praktiske tradisjonen trengs det et faglig løft som er mer relevant for læring av håndens kunnskap med erfaringslæring og praktisk innhold.

Den kulturelle tradisjonen handler om formidling ved kropp og sinn og

står i sammenheng med kunst, språk, litteratur, musikk, teater, dans og idrett. Dette handler om elevenes talent og muligheter for å lære og utvikle sine følelser og skapende krefter. Skolens må i større grad verdsette dette lærestoffet med muligheter for mange varierte arbeidsmåter. Slikt innhold må vektlegges som sentralt og bedre tilpasses som verdifullt i fremtidens skole.

En revidert utgave av læreplanens generelle del bør reflektere dagens samfunn og de utfordringer fremtidens skole har for å skape et bedre tilpasset lærestoff og arbeidsmåter for de ulike elevene. De tre greinene på kunnskapens tre hører alle med om elevenes erfaringer og forkunnskaper skal ivaretas.

I organisering av innhold på skolenivå bør det være likeverdighet mellom praktisk virke og læring gjennom erfaring, teoretisk kunnskap og kulturell kunnskap. Slik kan det skapes bedre tilpasset handlingsrom slik at læreren selv kan velge relevant lærestoff og arbeidsmåter som kan oppleves som meningsfullt for elevene.

Av Halvor Bjørnsrud
Professor ved fakultetet for humaniora og utdanningsvitenskap ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

NOTER

¹ Meld. St. 20 (2012 – 2013) *På rett vei*

Hva var Ruklas tragedie?

En kommentar til Thomas Dahls lesning av Genanse og verdighet

Thomas Dahl tar i Bedre Skole 1/2015 utgangspunkt i lærerstreiken i 2014 og ønsker å forene partene ved å vise nødvendigheten av at KS tilegner seg en mykere lederstil og at lærerne forstår betydningen av samarbeid. Elias Rukla i Dag Solstads roman *Genanse og verdighet* må ifølge Dahl lære å bli «kunnskapsarbeider». Jeg er uenig i denne måten å lese Solstads roman på, men syns likevel grepet er interessant fordi det får fram at avstanden mellom Thomas Dahl og KS på den ene siden og Rukla og hans skole på den andre er avstanden mellom to helt forskjellige paradigmer. Det en motsetning mellom en pedagogikk basert på litteratur og en annen basert på vitenskap. Rukla representerer en tradisjon som er minst to tusen fem hundre år gammel, Dahl, slik jeg oppfatter det, en tradisjon som i dens nåværende hegemoniske posisjon er omtrent tjuefem år.

Det er slett ikke slik som Dahl tror, at Rukla ikke ønsker å snakke med sine kolleger. Faktisk er det ikke noe han heller vil, men dette er blitt umulig. Grunnen kommer vi på sporet av etter hvert som beretningen skrider fram. Den samtalen som hadde forsvunnet for Rukla og hans kolleger, var åpenbart av en annen art enn de likegyldigheter de nå underholder hverandre med, for eksempel tilværelsen som gjeldsslaver. Vi kan være temmelig sikre på at Dahls velvilje bistand ikke ville hjulpet. Ifølge

Ruklas egen diagnose var lidelsen det Milan Kundera kaller «Tilværelsens uutholdelige letthet». Romanen er en forfallshistorie, sier Dahl, og det har han helt rett i, men hva består forfallet i? Det kan ikke søkes primært i Ruklas og kollegenes personlige psykologi og atferd, slik Dahl prøver på.

Offentlighetens forfall

Kort sagt dreier det seg om *offentlighetens forfall*, og når offentligheten forfaller, er lærerprofesjonaliteten også truet. Forfallet har flere sider, hvorav kanskje det mest grunnleggende er av *språklig* art. Det språket som gjorde det mulig å føre en meningsfylt samtale i små og store offentligheter, var gått i oppløsning. Vi ser det kanskje tydeligst i skjebnen til vennene Johan Corneliussen, en marxistisk Kant-forsker som går i kapitalismens tjeneste, tydeligvis som reklamemann eller PR-rådgiver.

Det er ikke Jürgen Habermas' offentlighetsbegrep det dreier seg om i *Genanse og verdighet*. Tvert imot kan romanen leses som en *kritikk* av Habermas. Det språket som har forsvunnet og dermed brakt offentligheten i forfall, er et språk som befinner seg mellom den akademiske argumentasjon (Corneliussen som forsker) og den rent forførende reklame og PR (Corneliussen i kapitalismens tjeneste). Vi må ikke glemme at Rukla var norsklærer og *litteraturkjenner*, ikke kantiansk filosof. I den pedagogiske

og humanistiske tradisjonen hvor han befinner seg, eksisterer ikke det kategoriske skillet mellom «overtaling» og «overtydning», for å bruke Hans Skjervheims terminologi. Thomas Kuhn hevder at det i vitenskapens utvikling skjer en veksling mellom en snever vitenskapelig fornuft («normalvitenskap») og en mer romslig humanistisk rasjonalitet («revolusjon»). For å forstå revolusjoner trenger vi humaniora. Men for vitenskapstroende har Kuhn falt som offer for en beklagelig irrasjonalisme.

Vi må problematisere Dahls lesning av Solstad fordi det berører kjernen i hans utgangspunkt, konflikten mellom lærerne og KS og forståelsen av hva det vil si å være lærer. Beslutningene som ga oss den skolen vi har nå, ble tatt nettopp da Solstads roman kom ut, i 1994 (jf. Reform 94). I Ruklas skole var det, som Dahl bemerker, ikke noen «ledelse», når vi legger til grunn hans forståelse av ledelse. Rektor var den gang *kollega* og, som det er sagt, «den første blant likemenn». Vi har å gjøre med to helt ulike måter å organisere virksomheten på. Overgangen skjedde ikke uten rabalder, men med en påfallende mangel på innsiktsgivende analyser av hva som faktisk var i ferd med å skje. Moderniseringen skjedde under stort trykk, og den ble lett ved at forståelsen av den profesjonelle yrkesrolle og dens forutsetninger etter hvert hadde smuldret opp.

Den profesjonelle skoleorganisasjon

Paradigmeskiftet lar seg dokumentere ved å lese hva organisasjonsteoretikere skriver om skolen som profesjonell organisasjon («fagbyråkrati»). Særlig tydelig ser vi det hos Henry Mintzberg, som sammenfatter litteraturen på feltet (*Structure in Fives*, 1983). De som opplevde og husker den tradisjonelle skolen, skulle ikke ha store vansker med å kjenne seg igjen, i alle fall i hovedtrekk. En skandinavisk framstilling fra samme tid er Gunnar Berg og Erik Wallins *Skolan i ett organisationsperspektiv* (1982). Det samarbeidet som Dahl er opptatt av, er viktig i den administrative delen av organisasjonen, men ikke den profesjonelle. Vi finner sterk understrekning av hvor viktig det er at administrasjonen ikke begrenser de profesjonelles frirom. KS' og Dahls skole skimtes i horisonten både hos Mintzberg og Berg & Wallin, men som en trussel og alvorlig advarsel, ikke noe ideal. Skolereformene i 1990-årene var en del av den nye moderniseringsbølgen fra 1980-årene av. Rukla opplevde ikke de praktiske konsekvensene i skolen, men han kjente seg igjen i modernitetserfaringer hos forfatterne sytti år før, som med seismografisk følsomhet registrerte rystelsene i frihetens vilkår. Moderniteten var for alvor kommet til oss, som realhistorisk fenomen, men kanskje i enda høyere grad som normgivende mønstre for hvordan vi skulle

tenke, organisere og lede. Og dermed forsvant også lærernes profesjonelle frihet. Det var de siste rester av denne friheten som lærerne forsvarte så energisk med streiken i 2014.

Thomas Dahl ønsker å gjøre Elias Rukla til «kunnskapsarbeider». Rukla selv karakteriserer seg som «samfunnsmenneske». Det er fordi han er samfunnsmenneske at offentligheten er så avgjørende for ham. Den skolen han hadde utdannet seg for, var nettopp en skole for samfunnsmennesker, det var et sentralt trekk ved den norske pedagogikken. Utover i 1980-årene ble det ansett for en merkverdighet at norsklærere, særlig gjennom skriveopplæringen, skulle befatte seg med samfunnsspørsmål. Det var samfunnsfagenes sak og ikke norskfagets. Det «norskfaglige» krevde et skille mellom politikk og litteratur, det var et spørsmål om pedagogisk og fagdidaktisk ryddighet. Men bak dette skjuler det seg et standpunkt både til et estetisk stridsspørsmål og et spørsmål med kunnskapsteoretiske konsekvenser.

Kunnskap – et tvetydig begrep

Problemet med å forstå kunnskap som synonymt med vitenskapelig kunnskap, slik Thomas Dahl synes å gjøre, er at det blir ubrukelig for store deler av utdanningen, ja John Dewey mener til og med at det er katastrofalt («disastrous») i pedagogikken i det hele tatt. Det er det i høy grad også

for litteraturlærere, ikke bare for Elias Rukla, men også andre. I en «litterær» pedagogikk er ikke verden en verden av ting, men en serie *situasjoner* (John Dewey, *Experience and Education*, 1938/1963, s. 42). Når vi har en verden av ting, har vi på sett og vis gått *ut* av verden, slik vi jo også må gjøre hvis vi skal betrakte den vitenskapelig. I vår umiddelbare opplevelse er tilværelsen ikke slik. «Situasjon» er et før-metodisk, før-reduktivt og før-formalt begrep som rommer min, gruppens og samfunnets erindring (Jan Lindhardt, *Tale og skrift*, 1989, s. 79). Det er derfor den litterære *kanon* er så viktig for Rukla, hans pedagogikk og dannelsessyn.

Når det er diktningen og retorikken som siden oldtiden har vært pedagogikkens viktigste kommunikasjonsformer, og ikke filosofien eller vitenskapen, henger det sammen med at det er det som er den pedagogiske situasjonens språk *par excellence*. Med de vitenskapelige samfunnsfagenes gradvise inntog, sammen med den moderne fagpedagogikken, har vi også tapt av syne at den politiske tale tradisjonelt har vært av retorisk karakter og beslektet med det litterære språk. Det var dette forfallet som var Ruklas tragedie.

Av Per Tore Dalen

Tidligere lektor i videregående skole

John Hattie-feber i norsk skole

■ AV KJELL SKOGEN, PROFESSOR EMERITUS, UIO

John Hattie har fått betydelig oppmerksomhet i Norge. Det refereres stadig til denne utdanningsforskeren fra New Zealand som er professor i pedagogikk ved University of Melbourne i Australia, særlig boken *Visible Learning* fra 2009. Norske lærere og norske foreldre kan med fordel oppdatere seg litt på fenomenet John Hattie ved å stikke innom biblioteket, låne boken og lese den kritisk. Man kan lett få et fordreid bilde av Hattie ved bare å bygge på lovprisninger av Hattie som man hører gjennom TV og i media ellers. En kan bli forledet til å tro at det har kommet en pedagogikkens Messias opp til oss her i nord. La oss derfor se litt nærmere på ulike aspekter ved boken i det følgende.

For det første må vi bare kunne slå fast den er en ubetinget økonomisk suksess. Boken selges i relativt store opplag med en prislapp på over 500 kroner. Videre ble det nylig arrangert et foredrag av Hattie i teater- og operasalen i kulturhuset Kilden i Kristiansand til 4 700 kroner per deltaker. Ca. 500 lærere, skoleledere, byråkrater og politikere hadde møtt opp. Videre brukes boken av professor Johan From, som er leder for studiet i utdanningsledelse ved Handelshøyskolen BI, og av Thomas Nordahl, som er professor II samme sted. Disse to professorene refererer til Hatties bok som et eksempel på «forskningsbasert» og «evidensbasert» pedagogikk som lærere, skoleledere og politikere bør støtte seg til. Nedslagsfeltet her er stort,

siden blant andre landets største skolekommune, Oslo, kjøper skolelederutdanning fra BI. Det er derfor stor sannsynlighet for at våre barn eller barnebarn blir undervist av en lærer som ledes av en skoleleder som er opplært ifølge Nordahls og Froms tolkninger av Hattie. Dette gir grunn til ettertanke. Som en illustrasjon når det gjelder BI sin evidensbaserte skolelederutdanning, kan jeg nevne at studieleder From blant annet etterlyser «mer byråkratisering og flere rutiner» i skolen, mens hans kollega Nordahl harselerer med lærernes metodefrihet (lærerne skal helst holde seg til hans evidens- og forskningsbaserte pedagogikk). La meg skynde meg å si at Hattie neppe noen gang har kanonisert disse professorenes utlegninger av hans budskap.

Forfatteren

John Hattie er, slik han møter oss i sine bøker, ingen fundamentalist, slik som enkelte av hans norske supportere fremstår. Han fremstiller sine konklusjoner med de nødvendige akademiske forbehold. Studiene som danner grunnlaget for Hatties bok, og hans foredrag, har et imponerende omfang. Det ligger 15 års arbeid bak denne rapporten, som bygger på synteseutarbeiding etter lesing og analyser av i alt 800 analyser av til sammen 50 tusen studier, hvor det inngår om lag to hundre millioner elever. Dette er sikkert verdens største studie når det gjelder å kartlegge hva utdanningsforskere har forsket

på og hvordan de har konkludert på grunnlag av sine data i siste tredel av forrige århundre. Vi må imidlertid huske på at Hatties konklusjoner aldri blir bedre enn kvaliteten av den forskning han har lest. Det ligger store feilkilder på veien fra undervisningspraksisen, via forskernes konklusjoner, via de 800 metaanalysene og til slutt Hatties egen syntese. Boka *Visible Learning* kan selvsagt ikke brukes som en skolepolitisk fasit eller en oppskrift. Den representerer et godt forsøk på en virkelighetsbeskrivelse, som selvsagt er beheftet med en rekke feilkilder, men dokumentasjonen er som sagt imponerende omfattende. Vi kan alle bli inspirert, bli grepet av ettertanke, eller få gode ideer av å lese Hatties bok. Særlig merket jeg meg likhetene med den amerikanske Coleman-rapporten fra midten av 1960-tallet. Vi har igjen fått styrket antakelsen at vi ikke kan endre skolen ved å tilføre ressurser på enkeltområder eller ved manipulering av enkeltvariabler (som pedagogisk metode, som lærerutdanning, som klassestørrelsen, osv.). Kompleksiteten og samspillet mellom ulike og gjensidig avhengige variabler er for uoversiktlig.

Når Hattie lister opp en masse tilnærminger som «ikke virker», som færre elever i klassen, ansvar for egen læring, skolemat, lekser, redusert klassestørrelse osv., er det interessante funn, og gir grunnlag for refleksjon. Hatties konklusjoner kan som sagt ikke brukes slik det av og til

gjøres i Norge – hvor for eksempel en professor konkluderer på TV med at ansvar for egen læring ikke fungerer, eller at skolemat ikke hjelper. Jeg leste i en avis at en skole sluttet med lekser fordi «Hattie har sagt det ikke virker». Tendensen blant politikere og ledere til å bruke Hattie som sannhetsvitne for å velge eller velge bort strategier, er et blindspor. Det er selvsagt tragisk at også enkelte akademikere støtter, eller til og med oppfordrer til, denne misbruken av *Visible Learning*.

Budskapet

La oss ta frem noen eksempler på populariserte konklusjoner fra Hattie, som har versert i media:

1. *Skolemat har ingen effekt!* Nei, selvsagt ikke dersom skolemateren ikke er et ledd i en helhetlig tilnærming til læring. Hjerneforskningen har imidlertid sterke indikasjoner på at ernæring er helt vesentlig, ikke bare for idrettsutøvelse, men også for intellektuelt arbeid. Vi er nødt til å finne en eller annen løsning på problemet med at mange elever får i seg for lite mat eller feil mat i løpet av skoledagen. Sultne barn lærer ikke godt.
2. *Redusert klassestørrelse virker ikke!* Nei, selvsagt ikke dersom den gamle undervisningspraksisen fortsatt beholdes. Reduserte klassestørrelser må brukes som et bevisst verktøy for å praktisere en valgt pedagogisk tilnærming, som for eksempel individualisering.
3. *Ansvar for egen læring fungerer*

ikke! Nei, selvsagt ikke dersom dette gjennomføres i form av at læreren trekker seg tilbake og overlater elevene til seg selv. Det å bygge opp elevens kompetanse på å holde fokus på læringsmålet, ikke la seg forstyrre, vurdere egen fremgang, osv. er nødvendig. Dette forutsetter god kompetanse, målrettet arbeid og utholdenhet fra lærerens side. Dette er en kompetanse som faktisk bør prioriteres i lærerutdanningen

4. *Lengre lærerutdanning hjelper ikke!* Nei, selvsagt ikke dersom lærerutdanningens form og innhold forblir uforandret. Styrking av lærerutdanningen må skje ved en revurdering av lærerens hovedoppgaver, og en prioritering av kompetanse

I tillegg til å peke på områder hvor politikere og praktikerne ikke har lyktes, gir også Hattie konkrete råd for god praksis. Her viser han seg faktisk fra sin beste side, og vi tar med et par eksempler:

1. *Læreren må vite hvordan eleven tenker og velge oppgaver som utfordrer hver enkelt elev på deres nivå!*
2. *Formativ evaluering med tilbakemelding der læreren er åpen for hva elevene kan, hva de sliter med, hvor de misforstår, og gir elevene tilbakemelding på dette.*

Her er Hattie helt på linje med erfaringer fra toppidretten og fra forskning på hjernens funksjoner⁴. Riktig nok

sier Hattie her bare det som min gamle kloke lærer Lund i Torpa hevdet på 1950-tallet. Kanskje 50 000 forskningsrapporter ikke hadde vært nødvendig for å kunne trekke denne konklusjonen. Det skader imidlertid ikke å få «bekreftet» gamle teorier også ved hjelp av massedata og statistikk – og her er Hattie uovertruffen. Det er imidlertid interessant at disse to rådene fra Hattie ikke ser ut til å ha vekket noen begeistring hos våre politikere eller våre skoleledere. Det kan være grunn til å mistenke dem for at de frykter større utgifter, og av den grunn forbigår dem i stillhet. Jeg vil hevde at norske politikere har vært ledende i verden når det gjelder å vedta et lovverk med høye mål og ambisiøse intensjoner, som for eksempel § 1 – 3 om en opplæring som er *tilpasset den enkelte elevs evner og anlegg*, samt § 5 – 1 om *spesialundervisning* for dem som ikke kan få et faglig forsvarlig utbytte av den ordinære opplæringen. Skal intensjonene fra disse to paragrafene realiseres, må vi være villige til å betale det som det koster å følge de to ovenfor siterte gode rådene fra Hattie.

Konklusjonen

Hattie selv konkluderer i sin bok med at hans hovedbudskap er at vi må erkjenne behovet for å evaluere våre undervisningsstrategier underveis i vårt arbeid, og at vi må foreta de nødvendige vurderinger og justeringen av våre tilnærminger. Vi bør slutte med det som ikke virker og ta vare på de strategier som gir gode resultater. Som

Viktig erindringsbok – nesten fra «gølv»

Kjell Horn:
Skolen som kamparena

Kolofon forlag
442 sider

AV KARL ØYVIND JORDELL

PROFESSOR VED INSTITUTT FOR PEDAGOGIKK,
UNIVERSITETET I OSLO

Kjell Horns bok er noe så sjeldent som en yrkesrelatert selvbiografi fra en lærer, riktignok en ikke helt alminnelig lærer. Den har med god grunn fått som



undertittel *erindringer og refleksjoner* – og den inneholder mer refleksjoner enn erindringer. Når jeg omtaler Horn som en ikke helt alminnelig lærer, er det fordi han også har vært rektor, samt vært ansatt i ett departementskontor, ett kommunalt kontor og i to forlag.

Horn sier han har delt stoffet i to hovedkapitler, ett svært kort om sosiale klasser, der han prøver å vise at det norske samfunnet er lagdelt, og ett svært langt, om tretten aktører i grunnskolen: Kirken, eleven, foreldrene, språkfolk, lærerne, fagorganisasjonene, offentlige skoleeiere, private skoleeiere, grasrot-reformatorer, samfunns- og næringsliv, samt de som reformerer fra toppen, og de som reformerer fra sidelinjen. Boken avsluttes med en sluttappell, eller egentlig to, en ideell, og en mer realistisk.

Leserne vil knapt oppfatte boka som todelt, for omtalen av de tretten aktørgruppene, i tretten kapitler, er klart mest omfattende. Men det korte kapitlet om sosiale klasser er forfriskende, fordi Horn polemiserer mot forestillingen om at vi alle er sosialdemokrater. For så vidt

som klasseperspektivet jevnlig trekkes inn gjennom boka, gir det fremstillingen spenst. Jeg vil nevne at på dette feltet har Horn fått en viss anerkjennelse som fagforfatter, for så vidt som en artikkel om «Klasseparadokset i norsk skole» er pensum på masternivå i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. (For ordens skyld – jeg har ikke stått bak dette pensumvalget.)

Reformer fra oven

En aktørgruppe som ikke er behandlet i et eget kapittel, er forskere innen pedagogikk. Deres bidrag berøres imidlertid, særlig i kapitlet om «reformer initiert fra toppen». En mulig innvending kunne være at fremstillingen hadde tjent på en grundigere gjennomgang av de tre store nyere evalueringene av norsk skole – evalueringene av R94 (videregående skole), L97 (grunnskolen) og Kunnskapsløftet. Men et røft anslag tilsier at det kan foreligge bortimot 300 rapporter fra disse evalueringene. En systematisk gjennomgang begrenset til de mer sammenfattende blant disse, ville sprengt fremstillingen (som allerede er på 442 sider), og resultert i en helt annen bok. Noe større vekt på dette hadde imidlertid kanskje medført en litt mer dempet omtale av «ekspertisen på universitets- og høyskolenivået», som, med visse unntak sies «... i beklemmende grad ikke [å ha] stilt sin faglighet til rådighet for eventuelt å advare mot planlagte reformer». Man har kanskje ikke advart, men evalueringene inneholder en del kritikk.

På tross av det milde utfallet mot ekspertisen hadde jeg nok størst glede nettopp av kapitlet om reformer initiert fra toppen, dels fordi forfatteren gir en kortfattet og god oversikt over hovedtrekk i de fleste læreplaner fra 1889, men særlig fordi han, på grunnlag av sine eleverfaringer med Normalplanen av 1939, og sine bredere (lærer)erfaringer med de mange andre planene, kommer med mange og viktige personlige erfaringsbaserte refleksjoner. Jeg var ikke enig i alt, men det

mange forskere legger han også inn et råd til praktikerne om at de bør bruke forskernes konklusjoner. Hattie er imidlertid ikke, til forskjell fra noen av hans norske tilhengere, naiv på området utnyttelse av forskning. Han sier selv at hans egen forskning ikke må brukes som en oppskrift, men betraktes som en virkelighetsbeskrivelse til inspirasjon for egen praksis. Som en liten honnør til Hattie, tillater jeg meg å si at i den grad hans bok skader norsk skole, så er det ikke hans skyld – det er vår egen skyld. Det er nok først og fremst hans norske støttespillere som blir overivrige og mister bakkekontakten.

Til slutt noen refleksjoner omkring hva vi kan lære om oss selv som nordmenn av denne Hattie debatten. Kanskje mange faller veldig lett for enkle løsninger, slik Svein Sjøberg nylig uttalte til Aftenposten. Kanskje investerer enkelte vel mye engasjement i én pedagogisk moteretning, og blir dermed i overkant aggressive dersom noen kritiserer helten. Kanskje våre forsknings- og utdanningsinstitusjoner i for liten grad klarer å bygge en ydmyk og søkende holdning inn i våre akademikere. I tillegg bør vi også arbeide for en bedre kommunikasjonen mellom forskere, praktikere og foreldre. Som forskere bør vi selv begynne med å revidere vår egen språkbruk. For eksempel har ord som «forskningsbasert» og «evidensbasert» ikke lengre et konkret og entydig innhold.

NOTER

- ¹ Se Daniel Coyle (2009) *The Talent Code* & Theo Compennolle (2014) *Brain Chains*

hadde jo vært kjedelig. Beretningen om milde tumulter som følge av at Halvdan Sivertsens kjærlighetsviser ble brukt som «egnet sang» ved morgensamlingen, er et høydepunkt – Horn dokumenterer klart hvor mye skummel ideologi som finnes i denne visa.

God lærer eller «drømmelærer»?

Også kapitlet om læreren hadde jeg glede av – ikke minst fordi Horn løfter fram et langt sitat om den gode læreren fra en av de lærerforskerne jeg har størst respekt for (Chris Clark, University of Michigan og senere University of Delaware), som en motvekt mot Ernas «drømmelærer». Men det skurrer litt at de mannlige lærerne fra hans egen skoletid blir omtalt som «de overflødige fra landsbygda». Historisk sett var lærerseminarene første steg for gutter fra landsbygda som ville ut og opp og fram. Garborg var odels-gutt og gikk i klasse med Jørgen Løvland (som kanskje ikke var det) på forløperen til Universitetet i Agder, nemlig seminaret ved Holt prestegård. Horn er ikke så gammel at han hadde deres klassekamerater som lærere på Uranienborg, men overflødig var ikke det fremste trekket ved mannlige lærere på 1900-tallet. Lenge krevdes det bedre karakterer for å komme inn på lærerskolen, også for gutter, enn for å ligge ved det Kongelige Fredriks.

Horn har ikke bare vært lærer m.m., men også leder i Humanetisk forbunds skoleutvalg, på 1980-tallet. Selv er jeg utdannet kristendoms lærer fra Menighetsfakultetet, og befinner meg dermed i en viss forstand på den andre sida. Mitt inntrykk er at Horn har gitt en edruelig fremstilling av kirkens rolle i norsk skolehistorie, riktignok med noen ordvalg som kunne vært vurdert (for eksempel er ikke skoleavslutninger i kirken «andakter», men gudstjenester). Og der er en feilopplysning om hvordan Gunnar Stålsett ble biskop i Oslo – det skjedde ikke fordi Lahnstein vikarierte for Bondevik og «...

benyttet ... anledningen til å ansette sin tidligere partikollega ...». Bondevik måtte fratre kirkelig statsråd som inhabil fordi hans fetter Odd var en av de mest aktuelle kandidatene; dermed ble det flertall for Stålsett.

Men småpirk til side – det er prisverdig at en erfaren skolemann tar seg tid til å formidle sine erindringer og refleksjoner. Det er blitt en bok som mange vil ha glede av å lese.

Ungdommer og nyere hjerneforskning

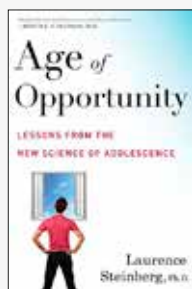
Laurence Steinberg
Age of Opportunity
Lessons from the New Science of Adolescence
Houghton Mifflin Harcourt
221 sider

AV MARGRETHE HALL CHRISTENSEN

CAND.POLIT. OG LEKTOR I VIDEREĞÅENDE SKOLE

Den anerkjente og innflytelsesrike amerikanske forskeren på ungdom, professor Laurence Steinberg, ga ut boka *Age of Opportunity, Lessons from the New Science of Adolescence* rett før jul 2014. Alle som jobber med ungdommer, både hjemme og på jobb bør lese denne litt over 200 sider lange boka. Siste nytt fra ungdomsforskningsfronten og alt vi (kanskje) vet fra før, er her samlet i et lettfattelig språk.

For dem som er vant til å lese faglitteratur på engelsk, er språket og tekstoppbygningen kanskje litt vel enkel og repeterende, og det man derfor kan være mest kritisk til. Boken er dog ment for Gud og hvermann, så litt repetisjon og teskje-mating må man kanskje forvente.



De som er vant med både engelsk og mer tettepakke fagtekster kan jo bare skumlese litt innimellom, og de som synes det å lese på engelsk kan være utfordrende, har altså ingenting å frykte; forfatteren lar deg ikke slippe unna temaet før du helt sikkert har forstått og fått med deg hans viktigste poenger. Forskningsresultater og faginformatjon er gjennomført illustrert med historier, og grundige og lettfattelige forklaringer av forsøk og spørreundersøkelser som ligger bak resultatene. Mange av historiene er typisk amerikanske og ikke alltid like relevante eller illustrerende for norske forhold, men det vi lærer om ungdom og deres utvikling, er like relevant og viktig her i Norge som hvor som helst ellers i verden. Det er derfor boka bør leses også av norske fagfolk og foreldre.

Tittelen på boka, *The Age of Opportunity*, viser kanskje ikke bare til de mulighetene man har for å påvirke et menneskes utvikling – på godt og vondt – i ungdomstiden, men også til samfunnets mulighet til å dra nytte av dette og derfor sørge for at påvirkningen er positiv for både ungdommen selv og samfunnet de er en del av. Det som er et av de viktigste budskapene boka og forskningen kommer med, er at i ungdomstiden er hjernen omtrent like formbar og derfor viktig for menneskets utvikling, som den er i de første to-tre leveårene. «Adolescence is the New Zero to Three» heter ett av underkapitlene. Dette gir oss som er sammen med ungdom som foreldre eller profesjonelle, og ungdommen selv, en fantastisk mulighet til å forme deres utvikling og dermed legge et godt grunnlag for voksenlivet. Det er imidlertid også en eksepsjonelt risikabel periode fordi hjernens plastisitet gjør den mer sårbar for negativ miljøpåvirkning. Og det vil også kunne prege det meste av ungdommens voksenliv på en uheldig måte. I ungdomstiden er hjernen ekstremt plastisk og påvirkbar, men i voksen alder har man ikke like stor mulighet til å påvirke den eller til

å endre de mønstrene som har satt seg. Det som skjer i ungdomstiden, er med andre ord særst viktig for personer selv og for samfunnet mennesket er en del av.

Ungdommens hypersensitive hjerne

De aller fleste av oss har sterke og levende minner fra ungdomstiden. Dette, forklarer Steinberg, har med ungdomshjernens hypersensitivitet overfor nye opplevelser å gjøre. Evolusjonsmessig gir dette mening fordi man tidligere, ved kjønnsmodningen, var på vei ut for å klare seg selv og finne en partner. Da trenger man en hjerne som er på alerten. Når puberteten setter inn, gjør forandringer i hjernen at man sanser og oppfatter omgivelsene uvanlig intenst; blir lettere opphisset; føler sterkere og reagerer sterkere; blir lettere sint – eller glad. Økt dopaminproduksjon i første halvdel av ungdomstiden (fra puberteten og fram til ca. 16 år) gjør at det som for de fleste føles godt, føles enda bedre i denne tiden. Søtsaker oppleves som mer søte, alkoholen kjennes mer berusende, vennskap føles sterkere, og så videre, og de unge gjør også hva de kan for å oppleve gode og spennende ting som mater belønningssentralen i hjernen. Her er det viktig å merke seg at mellommenneskelige forhold som ros eller positiv tilbakemelding, også regnes som (sosial) belønning, og vi skjønner dermed hvorfor sosial aksept blant venner er så viktig og betydningsfullt for unge mennesker, mens mangel på dette har spesielt sterk negativ virkning.

Ungdomstiden forlenges

En annen ting Steinberg tar opp, er det økende tidsintervallet vi har sett de siste tiårene; puberteten setter inn tidligere og tidligere, mens ungdomstidens avslutning kommer senere og senere, blant annet på grunn av lang tid i utdanningssystemet. Dette lange ungdomstidsintervallet er både positivt og negativt. Det negative er at fra puberteten setter inn til cirka sekstenårsalderen,

er behovet for belønning og spenning spesielt sterkt, mens hjernens «bremseklosser»; selvreguleringen og konsekvenstenkningen, ikke er like godt utviklet. Dette blir derfor en spesielt sårbar periode der foreldre, skole og samfunn må sørge for et godt støtteapparat som hindrer ungdommer i å gjøre fatalt dumme ting – som å drikke alkohol, røyke, ha sex, gjøre innbrudd og andre «spennende» og nye saker. Det positive er at man har mer tid til å utnytte de fantastiske mulighetene til å utvide hjernens kapasitet, til læring og til å utvikle gode vaner – både innad i hjernen og utad i hverdagen som man da kan «leve på» i voksen alder.

Første halvdel av boka tar for seg dette her, blant annet, og forklarer hjernens plastisitet, hva som skjer cirka når og hvorfor, med bakgrunn i hjerneforskning, biologi, longitudinelle forskningsprogrammer og befolkningsstatistikk. Det er her siste nytt fra forskningsfronten kommer mest til sin rett. I siste halvdel av boka går Steinberg gjennom hva denne nye kunnskapen betyr for utdanning og skole, foreldrerollen og justisvesenet. Justisvesenet i Norge er, heldigvis, noen skritt foran det amerikanske justisvesenet, så dette kapitlet ble, for meg i hvert fall, mer som interessant kulturkunnskap å regne. Steinberg er mye brukt som ekspert i rettsvesenet i USA og har vært med på å endre lovverket med hensyn til unge lovbrytere. For oss norske lesere er derimot kapitlene om skoleverket og dets struktur, samt foreldrerollen mer relevant og interessant (selv om det også her er en del forhold som vi kan se som irrelevante, da vi har andre og bedre forhold i Norge.) En av de konklusjonene jeg merket meg, er behovet for å gjøre ungdomsskolen og den videregående skolen mer utfordrende for ungdommen, så de har noe å strekke seg etter og hele tiden blir utsatt for nytt (lære)stoff og nye erfaringer. Den andre konklusjonen er behovet for også å jobbe direkte med

utvikling av selvregulering.

Selvregulering er, slik jeg oppfatter det, bokas andre sentrale poeng. Selvregulering er viktig og kan oppøves – spesielt i ungdomstiden når hjernen er så mottakelig for miljøpåvirkning, og fordi den selvreguleringen de oppøver i ungdomstiden, kommer til å prege resten av livet deres. Med gode evner og vaner for selvregulering lover det meste godt, mens med lite utviklet selvregulering blir livet sannsynligvis mer problematisk – i hvert fall i den vestlige verden der selvregulering er sentralt og nærmest synonymt med et bedre liv. Som de fleste i skoleverdenen nå kanskje har plukket opp; innsats over tid har mer å si for suksess enn intelligens. Bak jevn og iherdig innsats ligger evne til selvregulering; til å utsette og ikke gi etter for det som frister her og nå.

Blant tiltakene Steinberg foreslår for utdanningssystemet for å promotere og øve opp selvregulering utover mer utfordring på skolen, er en times fysisk aktivitet om dagen – helst en aktivitet som også krever konsentrasjon, meditasjon og databaserte programmer som trener de såkalte «executive functions», eller hva man kan kalle hjernens kontrolltårn. Råd til foreldre er å satse på såkalt autoritativ oppdragelse som ser ut til å være den beste. Dette er noe man vet fra før, men det trengs kanskje en påminnelse? I autoritativ oppdragelse ligger det at foreldre på en vennlig (varm), men streng og støttende måte må hjelpe ungdommer med å sette grenser, med å ta gode avgjørelser og ta ansvar for egen fremtid med nåværende gode og riktige valg. I tillegg, sier Steinberg, bør foreldre redusere yngre barns sukker- og fettinntak, stressende situasjoner eller livsstil, sørge for at de unge får nok søvn og minimere tid foran skjermer, fordi lyset derfra forstyrrer søvnen. Alle disse faktorene ser ut til å være medvirkende faktorer til tidligere puberteten, som det er best å unngå. Disse siste rådene gjelder

altså ikke bare for ungdomsforeldre, men for småbarnsforeldre også.

Alt i alt kan vi si at selv om noe av det Steinberg skriver om er kjent stoff, er der en del nytt fra forskningsfronten som gjør at vi kanskje må begynne å tenke litt annerledes om ungdommer, ungdomstiden og vår moderne virkelighet der ungdomstiden er forlenget i begge ender med flere år. Hvis du vil vite mer om hvorfor tidlig pubertet er fint å unngå, akkurat hva det er som skjer i hjernen i ungdomstiden, hvordan man vet dette og hva mer du og andre voksne i samfunnet kan og bør gjøre for å trygge våre ungdommers fysiske og psykiske velstand og fremtid, vel, ja da anbefaler jeg deg å få tak i boka og lese den! Den er å få kjøpt på amazon.co.uk i hvert fall, og sikkert fra andre nettbokhandlere også, til i underkant av to hundre kroner.

Rasistisk mangfold

Sindre Bangstad
og Cora Alexa Døving
Hva er rasisme

Universitetsforlaget
153 sider

AV OLAV HOVDEN

FØRSTEAMANUENSIS VED HØGSKOLEN I OSLO OG
AKERSHUS

Det mangslungne fenomenet «rasisme» synes ikke mindre aktuelt i dag enn tidligere, selv om rasebegrepet ikke lenger er vanlig å bruke i faglige fremstillinger. Rasisme har vært årsak til mye styggedom og lidelse opp gjennom historien, og slik er det dessverre fortsatt. Det mangfoldet vi finner av rasistiske ytringer og rasistisk motiverte handlinger, viser at mangfold



ikke alltid er av det gode. Daglig kan vi lese om rasistisk motivert vold og diskriminering i aviser eller få innblikk i det gjennom fjernsynsreportasjer. Men hva er egentlig rasisme?

Folkeopplysning om rasisme

Ikke alle former for rasisme er like tydelige som den Benjamin Hermansen ble utsatt for som 15-åring på Holmlia i Oslo en vinterdag i 2001. Nå har Sindre Bangstad og Cora Alexa Døving slått seg sammen om å gi ut en bok om rasisme i Universitetsforlagets *Hva er*-serie. Bakgrunnen fra henholdsvis sosialantropologi og religionshistorie, og med et bredt forfatterskap bak seg, borger for at disse to forfatterne har den oversikten som skal til for å beherske den krevende sjangeren det er å skulle skrive «introduksjoner som gir begynneren stimulerende møter med ukjente tema, og den viderekomne nye perspektiver», for å sitere forlagets uttalte hensikt med serien. Sjangeren ligger dermed nærmere folkeopplysningen enn den politiske pamfletten, et sjangerkrav Bangstad og Døving stort sett forholder seg lojalt til. Boken er delt inn i fem kapitler. Etter to innledende kapitler, henholdsvis om rasismebegrepet og rasismens historie, brukes to hele kapitler på to dagsaktuelle fenomener, antisemittisme og islamofobi. Til slutt rundes fremstillingen av med et kapittel kalt «Antirasistiske strategier». Det hele er velskrevet og solid redigert.

Begrepet rasisme oppsto først i det 19. århundre, men har senere blitt brukt for å beskrive oppfatningen av at det finnes ulike «menneskeraser» som kan sorteres ut fra biologisk gitte forskjeller. Begrepet rasisme er altså ungt, men rasismen i seg selv er likevel eldre enn den vitenskapelige raseforskningen. Diskriminering av folkegrupper på bakgrunn av biologiske egenskaper har en lang forhistorie, selv om det kanskje var i og med darwinismens lære om at dagens mennesker har utviklet seg fra mer primitive primater,

at raseforskningen for alvor fikk vann på mølla. Forfatterne drøfter ikke denne problemstillingen i særlig grad i boken, i sin ellers faglig velfunderede fremstilling av rasismens historie. Ble det mer akseptert å være rasist i kretser der mennesket ikke lenger ble ansett for å være skapt i Guds bilde? Det er det muligens vanskelig å dokumentere, og det av flere grunner. Uansett, rasismen som idé står for troen på at menneskeheten kan deles i ulike «raser», hvorav noen er høyerestående og andre er laverestående. Men i dag er det bred enighet innen forskningen om at det ikke finnes biologisk grunnlag basert på DNA alene for å dele menneskeheten inn på denne måten, og rasismen har inntatt nye former.

Definisjon av rasismebegrepet

Det foreligger ulike konkurrerende definisjoner av rasismebegrepet, og her skal man holde tungen rett i munnen om man skal unngå grøftene som ligger i å ha en for vid eller for smal rasismeforståelse. Et eksempel på en kanskje i overkant vid forståelse finner vi i De forente nasjoners rasismebegrep, slik dette fremstilles i *Den internasjonale konvensjon om utryddelse av alle former for rasediskriminering* fra 1966. Der forstås rasisme som:

... enhver distinksjon, ekskludering, restriksjon eller preferanse basert på rase, farge, avstamning eller nasjonalt eller etnisk opphav som har til formål eller effekt å nullifisere eller svekke anerkjennelse, nytelse eller utøvelse på like vilkår av menneskerettigheter og fundamentale friheter i det politiske, økonomiske, sosiale, kulturelle eller noe annet område i det offentlige liv.

Her er det flere forhold å kritisere. For det første inneholder definisjonen en henvisning til «rase», noe som i seg selv er problematisk siden det impliserer en diskurs som forutsetter at menneskeheten kan deles inn etter visse biologisk gitte egenskaper. Dernest henvises det

til «etnisk opphav», noe som klart peker i retning av at også kulturkritikk regnes med under rasismen. Kulturkritikk vil for eksempel også kunne innbefatte religionskritikk. Kritikk av religion kan virke både støtende og vulgært, det viser ikke minst de aktuelle karikaturtegnene. Men er det rasistisk å kritisere religion? Ikke uten videre. Et rasismebegrep som for eksempel gjør Human-Etisk Forbund med sin nokså konsistente religionskritikk til en rasistisk organisasjon, bommer naturligvis på målet, selv om det er grunn til å anta at det kanskje finnes en og annen rasist blant organisasjonens mange tusen medlemmer. Eller sagt på en annen måte: Hvis alle er rasister, er ingen rasister. Satt på spissen er det høyst problematisk å inkludere kulturkritikk i rasismebegrepet.

På den annen side henvises det i Bangstads og Døvings bok til Katrine Fangens feltarbeid blant norske nynazister på 1990-tallet, og hvordan nynazistene hadde lært seg å snakke om «etnisitet» og «kultur» snarere enn rase. De sluttet neppe å være rasistiske nynazister av den grunn. Selv om Bangstad og Døving argumenterer for en vid forståelse av rasismebegrepet i sin nøkterne gjennomgang av rasismens grenser, viser fremstillingen samtidig hvor vanskelig det er å avgrense fenomenet. Rasismen er *kontekstuell*, kan vi kanskje si, uten at det i seg selv virker veldig klargjørende. Kanskje det hadde vært en god idé å lære av den britiske religionsforskeren Ninian Smarts religionsmodell, der fenomenet religion forsøkes fanget opp av sju ulike dimensjoner, som vektlegges ulikt i de forskjellige religionene. Inspirert av Smart kunne man snakke om rasismens dimensjoner, og ulik vektlegging til ulike tider og i ulike kontekster.

Islamofobi

Et eksempel på at saken om hva rasisme handler om tilspisser seg, er i bruken av det relativt ferske begrepet «islamofobi»,

som særlig Bangstad har arbeidet mye med. Det må vel kunne skilles mellom det å diskriminere og komme med nedsettende bemerkninger rettet mot muslimer, og det å komme med kritikk av islam som religion og trossystem? Det blir en vanskelig situasjon både for tilhengere av islam, og for kritikere, hvis en bestemt form for religion skal være hevet over kritikk. Dette gjelder også selv om denne kritikken forfaller til de vulgaritetene som har kommet til uttrykk i form av karikaturer og lignende i løpet av de siste årene. Det er mennesker som utsettes for rasisme, ikke religioner. Slik sett er «islamofobi» et mindre hensiktsmessig begrep enn «antisemittisme».

Kampen mot rasisme er «en kamp som ikke er slutt. Denne kampen må vi utkjempe hver dag, og vi må aldri tenke at det ikke angår oss», siterer Bangstad og Døving fra talen utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet (H) holdt ved avdukingen av minnesmerket for Hermansen på Holmlia året etter drapet. Boken *Hva er rasisme* vil kunne bidra til bevisstgjøringen av hva rasisme er, og dermed yte hjelp i kampen mot rasismen, ikke minst for travle lærere som ikke alltid har tid til å lese de lengste fremstillingene.

Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap

Edvard Befring
**Forskningsmetoder i
utdanningsvitenskap**

Cappelen Damm Akademisk
165 sider

AV KIRSTEN FLATEN

HØGSKULEN SOGN & FJORDANE/SOGNDAL BUP

Befring har levd et langt liv innenfor det pedagogiske og spesialpedagogiske forskningsfeltet, både som forsker og veileder,

og kjenner godt til stoffet han skriver om. Boken er rettet mot det spesialpedagogiske og pedagogiske forskningsfeltet og er tenkt som en støtte i arbeidet

med bachelor- og masteroppgaver som krever innsikt i og bruk av forskningsmetode. En råd tråd i teksten er holdningen om at forskning skal ha faglig og metodisk kvalitet. Man kutter ikke hjørner for å spare tid og innsats i forskning; det er som man får følelsen av at Befring løfter en advarende pekefinger. Et eksempel til skrekk og advarsel er historien om Cyril Burt, som manipulerte forskningsdata for å støtte sin egen arvedominante intelligensteori. I ettertid kan man riste på hodet av dette, og tenke at sånt er da ikke verdig til å kalles forskning. Men er troen på egen teori sterk nok, er det risiko for at noen hver kan bli fristet til å tilpasse data. Burt er slett ikke den eneste som har «fusket i faget».

Forskningsetikk

Siden barn er en målgruppe i dette forskningsområdet, blir det lagt vekt på at forskere må ha særlig kunnskap både om den beskyttelsen barn har krav på og spesifikk kunnskap om barn. Foresatte blir en naturlig beskytter for barnas interesser. Men hva med de tilfellene der det ikke er samsvar mellom barns og foresattes interesser? Den problemstillingen kan oppstå der man undersøker barns oppvekstvilkår. Her åpnes for at det er tema som bør avklares grundig før man involverer respondentene. Hvordan håndterer man de utfordringer som kommer i kjølvannet av forskningsprosjektet? Det er vel her man bør ha pugget kapittel 3 om forskningsetikk før man går i gang.

Befring er ikke låst i en forskningstradisjon, men oppfordrer til en forskningsmetodisk eklektisk holdning. Å kunne



velge den metode som passer best for å finne svar på egne forskningsspørsmål, krever at man har satt seg inn i hvilke metoder som er tilgjengelige. Triangulering innen forskning innebærer en kombinasjon av flere metodiske tilnærminger, og viser at man er ikke låst til å samle og bearbeide data på kun én måte. Hva som er best av den kvalitative eller kvantitative retningen, blir ikke tatt stilling til her; begge behandles likeverdig. Validitet er sjelden et problem i de vitenskaper der man kan få resultatene som eksakte fysiske mål. Innenfor utdanningsvitenskap får man derimot ofte resultater av indirekte karakter, og validitet blir en utfordring. Da er den operasjonelle definisjonen av variabelen viktig. Det å ha klargjort hva som skal måles og hvordan dette skal gjøres, er en grunnfaktor i det å sikre at man vet hvilken informasjon som kommer frem gjennom data. En helt konkret huskeliste for hvordan man lager gode problemstillinger, er inkludert i boka.

Intuisjon og fantasi

For å gjøre god forskning er det nødvendig å sette seg inn i hvordan dette kan og skal utføres, både metodisk og etisk. Men man kommer ikke utenom at intuisjon og fantasi er elementer som også har nytteverdi inn i et forskningsprosjekt. Har man både det formelle håndverket og det kreative elementet med seg inn i forskningsprosessen, kan prosjektet virkelig bringe inn noe nytt.

Boken er en kort og grei innføring i grunnleggende forskningsmetodikk for utdanningsfeltet, og vil ha interesse langt utover det pedagogiske feltet som Befring i stor grad bekjenner seg til. Teksten er krydret med informasjon om kjente og mindre kjente forskere og de bidrag disse har gitt inn i forskningsfeltet. Disse små glimtene inn i forskningsprosjekter bidrar til å gjøre teksten enda mer interessant. Begreper er greit forklart, og for den begynnende forsker er denne boken en lettfattelig innføring. Forfatteren mener

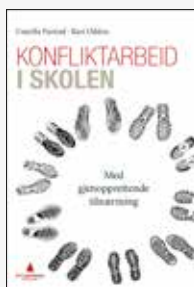
at kapitlene kan leses enkeltstående, men samtidig er det som helhet boken gir oversikt over hva man bør kjenne til før man går i gang med et forskningsprosjekt. Når man kjenner behov for å gå dypere inn i stoffet, vil Befrings bok fra 2007, *Forskinsmetode med etikk og statistikk*, gi mulighet for dypdykk i temaet.

Konflikt og fellesskap

Camilla Farstad og Kari Odden
Konfliktarbeid i skolen
Med gjenopprettende tilnærming
Gyldendal Akademisk
336 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Hver eneste skoledag arbeider lærere med fag og relasjoner. Boka «Konfliktarbeid i skolen – Med gjenopprettende tilnærming» av Camilla Farstad og Kari Odden har et videre tema enn det tittelen kan gi inntrykk av. Den kan være skrevet for lærere som vil videreutvikle sin evne til å kombinere det å være opptatt av fag, forholdet mellom læreren og elevene, og forholdet elevene imellom.



Konflikt som grunnlag for samarbeid

«Konflikt: en naturlig del av livet» (side 18). Denne overskriften synes å være dekkende for forfatterne konfliktforståelse. Altså at det å være i konflikt ikke nødvendigvis står i motsetning til det å samarbeide. Snarere kan konflikt være en kilde til å bedre forholdet mellom dem som skal samarbeide.

Boka kan leses som et fyldig og nyanisert svar på en av problemstillingene som reises i teksten: «Hva slags innsatser gir

et positivt, romslig og robust fellesskap?» (side 221)

Boka er på 300 sider. I denne omtalen vil jeg imidlertid konsentrere oppmerksomheten om tre av de i alt 10 kapitlene.

Kapittel 5: Konfliktverksted – pedagogikk for god læringskultur, kapittel 6: Dialogsirkelen – nøkkelen til god klasseledelse og kapittel 7: Relasjonsarbeid i fagene. Disse kapitlene er valgt ut fordi de vil kunne angå alle lærere, uansett fag og trinn. På en konkret og praktisk måte viser de hvordan relasjonsarbeid ikke behøver å være noe på siden av den vanlige undervisningen eller foregå i egne timer. Tvert om kan det inngå som en integrert del av det faglige arbeidet og styrke dette.

De øvrige kapitlene handler om blant annet konfliktforståelse og lærerens roller i konfliktarbeid og om hva som kjenner tegner en gjenopprettende tilnærming. Dessuten er det egne kapitler om skolemekling og hvordan en kan arbeide med alvorlige konflikter. Ellers er det befriende å lese en bok der mobbing behandles som et av mange tema innenfor et bredt spekter av utfordringer knyttet det å arbeide med sosiale relasjoner i tilknytning til skole og undervisning.

Konfliktverkstedet

Begrepet *konfliktverkstedet* er spesielt for denne boka, og har ikke noe med et bestemt rom eller materiell å gjøre. Det står kort og enkelt for forfatterne måte å nærme seg det å arbeide med relasjoner i skolemiljøet. Praktisk forstår jeg konfliktverksted som en benevnelse på kortere eller lengre sekvenser der læreren strukturerer undervisningen og kommunikasjonen på måter som gjør at arbeidet med relasjonene foregår tydelig og eksplisitt. «Konfliktverkstedet bør, som enhver annen time, ha en tydelig introduksjon, en hoveddel og en avslutning.» (side 129). Ved siden av forslag til leker og øvelser, framhever forfatterne verdien av å drive situasjonstrening.

I tillegg til et kapittel om konfliktverktøyet har boka et appendiks på nesten hundre sider som inneholder et mangfold av praktiske forslag til gjennomføring av denne type relasjonsarbeid. Her er det også flere sider om konfliktdependende kommunikasjon.

Dialogsirkelen

Dialogsirkelen er forfatterens betegnelse for et klassemøte der elevene sitter i ring, og læreren er leder. Hovedfokuset er på fellesskapet og forholdet mellom elevene, og ikke på det enkelte individ. Denne arbeidsformen anbefaler forfatterne at lærere bruker tilnærmet hver dag. «Når du bruker den [dialogsirkelen] regelmessig, vil du merke at den styrker deg som klasseleder, og du legger et viktig grunnlag for god læringskultur blant elevene.» (side 148).

Relasjonsarbeid i fagene

Relasjonsarbeid som del av det faglige arbeidet dreier seg om å benytte elementer fra konfliktverktøyet og dialogsirkelen i den vanlige faglige undervisningen. Med henvisning til John Hattie begrunner de denne prioriteringen med at det er nær sammenheng mellom relasjonsarbeid og læringsutbytte (side 148).

Boka har et enkelt og forståelig språk. Teksten er til dels sterk oppsplittet, med en rekke momentlister. En slik skrivemåte kan ofte virke forstyrrende, men slik er det ikke her. Flere av kapitlene er delvis overlappende, men ikke gjentakende. Fremstillingen er faglig integrert, og anbefalinger og eksempler virker troverdige. Det kan ha sammenheng med at boka i utpreget grad gjenspeiler omfattende og vel gjennomreflekterte erfaringer.

Det er noe forunderlig med denne boka. Ordet samarbeid er knapt nok brukt, og finnes heller ikke i det ellers velutstyrte stikkordregisteret bak i boka. Sett med mine øyne er det likevel slik at

de fleste sidene i boka handler nettopp om samarbeid: om samarbeid mellom lærere, om samarbeid elevene imellom og framfor alt om læreres samarbeid med klassen.

Med henvisning til forskere innenfor moderne kriminologi bruker de begrepet gjenopprettende tilnærming. Dette forutsetter at noe er ødelagt og skal repareres. Jeg er usikker på hvor hensiktsmessig denne begrepsbruken er når en skal drive relasjonsarbeid som del av den vanlige undervisningen. På skolen handler det jo like mye om å bygge og utnytte verdifulle relasjoner.

Skolens vide samfunnsmandat

Forfatterne understreker at boka er et bidrag for å møte skolens vide samfunnsmandat: «Men skolen har oppgaver langt utover skolesituasjonen. Den skal gjøre elevene til selvstendige, robuste og demokratiske samfunnsborgere, som skaper gode liv for seg selv og andre.» (side 222) Innenfor skoledebatten brukes begrepet fellesskapsskole, gjerne for å fremheve forskjellen på privat og offentlig skole. Denne boka stikker dypere. Den handler i vid forstand om å arbeide fellesskaplig, dvs. for og ved hjelp av små og større fellesskap ved en skole. «Konflikten påvirker fellesskapet. Når fellesskapet er berørt, bør fellesskapet også ha en rolle i håndteringen.» (side 25).

Boka har en rekke henvisninger til andres forskning og prosjekter. Men to av dem som tidligere har markert seg sterkest innenfor dette feltet, nemlig Johan Galtung og Britt Neumann, er ikke nevnt.

Jeg har bare én innvending mot boka. På ett punkt kunne forlaget gjerne ha gitt forfatterne bedre hjelp. Farstad og Odden har tydeligvis et aksjeselskap som leverer konsulenttjenester til Oslo kommune. Fremstillingen om dette og sorteringen mellom undervisningsetaten i Oslo og firmaet Klinsj AS, er ikke tilstrekkelig klar. Når det for eksempel på side 222 står: «Vi har 400 elevmeglere

bare i Osloskolen,» hvem er da vi?

For å konkludere, dette er en bok om samarbeid for å bygge, opprettholde og gjenopprette relasjoner innenfor et skolemiljø. Boka anbefales både for lærerutdanningen og for de store satsningene på etterutdanning som politikerne nå planlegger.

RLE i klemme

Kåre Fuglseth (red.)

RLE i klemme

Ein studie av det erfarte RLE-faget

Fagbokforlaget

324 sider

AV OLAV HOVDIELIEN

FØRSTEAMANUENSIS VED HØGSKOLEN I OSLO OG AKERSHUS

Dagens religions- og livssynsfag har i likhet med sine forgjengere vært et omdiskutert fag både i og utenfor skolen. Læreplanen er endret en rekke ganger bare i løpet av de siste tjue årene. Endringer i læreplaner er enkle å registrere, men hva har skjedd med faget i praksis? Solberg-regjeringens forslag om å endre RLE-faget enda en gang har som kjent ført til en fornyet, men dessverre ikke alltid like konstruktiv diskusjon om fagets innhold. Da er det bra at det også kommer nøktern forskning, slik som den som presenteres i den nylig utgitte boken *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget* (Fagbokforlaget 2014). Boken er redigert av Kåre Fuglseth, professor og prodekan ved Universitetet i Nordland.

Det finnes «forbausende lite systematisert og forskningsbasert kunnskap om korleis faget vert praktisert, noko som kan seiast å vere underleg i eit fag



som er så omdiskutert.», påpeker Fuglseth i forordet til boken. Hensikten med utgivelsen er dermed gitt. Det er å bidra til å bote på dette misforholdet, og si noe erfarings- og empiriforankret om hva RLE faktisk innebærer, bortenfor ideologisk basert krangel. Bakgrunnen for utgivelsen er et omfattende forskningsprosjekt som ble gjennomført i perioden 2011–2013, rettet hovedsakelig inn mot skolens mellomtrinn ved til sammen tolv skoler i Trøndelag og Nord-Norge. Med seg på laget har redaktøren hatt til sammen ti fagfolk, som har det til felles at de er tilknyttet universitets- og høgskolesektoren nord for Dovre.

Forskning på religions- og livssynsfaget

RLE i klemme begynner med et informativt og velskrevet innledende kapittel, skrevet av redaktøren, der han gjør rede for et bredt anlagt og ambisiøst forskningsprosjekt. Teoretisk knyttes det an til Goodlads klassiske læreplanteori, noe som virker oppklarende og hensiktsmessig med tanke på forskningsprosjektets avgrensning, samtidig som dette er med på å binde prosjektet sammen til en helhet. «Tematisk går artiklane i litt ulike retningar», skriver forfatteren i innledningen, men det innledende kapitlet bidrar avgjort til at boken ikke spriker så mye som slike antologier ofte står i fare for å gjøre. Prosjektet presenteres som «eit fagdidaktisk prosjekt, men da med 'fagdidaktikk' i vid mening». Det er det avgjort dekning for, men siden didaktikk dermed fremstår som et helt sentralt begrep for fremstillingen, ligger det en svakhet i at dette begrepet ikke blir diskutert mer inngående i det innledende kapitlet i boken.

Det fremstår ellers som hensiktsmessig å skjære gjennom og bruke betegnelsen religions- og livssynsfaget (RL-faget) som fellesbetegnelse på KRL, RLE (og kanskje etter hvert KRLE?). Men når det i innledningen står at boken er «ei forskningsbok retta mot andre

utdanningsforskarar, lærarutdannarar og andre som er interessert i fagutvikling og diskusjonane om dette», forstår nok de fleste at det neppe er snakk om en kioskvelter. Det er snakk om en fagbok for lesere som i utgangspunktet er godt innlest på tematikken, selv om fremstillingen aldri er unødvendig teknisk krevende.

Noen av bokens mest interessante kapitler tar for seg hvorvidt RLE er et nedprioritert fag i norsk skole. Olav Kansgar Straum redegjør for resultater fra den kvantitative delen av undersøkelsen, mens Fuglseth utvikler «salderingshypotesen» videre i det påfølgende kapitlet, der han lanserer begrepet «indirektisering». Ut fra forfatterens argumentasjon, er RLE-fagets bevisste perspektivpluralisme «eit resultat av ein villa og jamvel nødvendig politikk i ein fleirkulturell fellesskule». Samtidig påpeker Fuglseth at dette perspektivet medfører en didaktisk «indirektisering» av undervisningen. *Indirektisering* er på ingen måte noe honnørbegrep didaktisk sett. Tvert imot peker Fuglseth her på en religionsdidaktisk tendens som står i fare for å gjøre kunnskapsstoffet uinteressant for elevene av den grunn at dette ikke angår dem. Hvis et fag ikke lenger oppleves å angå elevene, er faget ille ute. Det gjelder ikke bare for religions- og livssynsfaget. Spørsmålet er da hva slags innhold religions- og livssynsfaget burde ha for å fremstå som et fag som angår elevene. Det er det naturligvis ikke enkelt å svare på. Det finnes ingen enkle svar på slike spørsmål, og når alt kommer til alt, vil det alltid være den engasjerte og kunnskapsrike læreren som evner å levendegjøre lærestoff og får elevene engasjert og innstilt på å lære.

Hva er vitsen med RLE?

Ola Erik Domaas følger opp med å gi sitt bidrag til boken med tittelen «Hva er vitsen med RLE?». Her handler det om lærere og elevers synspunkter på RLE-fagets formål og relevans. Etter en

informativ innledning følger en presentasjon av artikkels viktigste teoriforankring, Michael Grimmits religionspedagogiske modell. Dette er et godt valg teoretisk sett, og bidrar til at artikkels empiriske materiale håndteres på en innsiktsfull måte. Hvorvidt det er snakk om tilførsel av ny kunnskap og ny innsikt i og med dette bidraget, kommer an på hvor strengt dette kravet forstås. Det er uansett ikke ofte en religionspedagog kan gjøre som Arkimedes i det gamle Hellas, og utbryte *eureka*. Dette gjelder nok også for bidraget til Domaas.

En annet viktig, men kanskje også etter hvert kontroversiell tematikk som hører hjemme i religions- og livssynsfaget, blir tatt opp til drøftelse av Olav Tveiterås. Dette gjelder forholdet mellom elevenes religiøse og livssynsmessige identitetsutvikling og den kristne kulturarven. Tveiterås viser til hvordan foreldrene som er intervjuet i forbindelse med forskningsprosjektet ofte uttrykker bekymring for at kristne kulturtradisjoner får trangere kår i skolen, både i RLE og ellers i skolens verdiformidling. Dette er aspekter ved foreldreretten og skolens tradisjonelle kulturoppdrag som har en tendens til å bli nedtonet i alt snakket om det flerkulturelle samfunnet og dets utfordringer.

Samlet sett fremstår *RLE i klemme* som et solid forskningsarbeid. Og selv om det nok ikke gjelder for alle delkapitlene, presenteres ny innsikt i og med publikasjonen som helhet. Dette skyldes ikke minst det innledende kapitlet som binder boken sammen på en overbevisende måte teoretisk og tematisk, slik at den får et helhetlig preg. Et av kravene som må være oppfylt for å kunne komme frem til en slik konklusjon, er at resultatene både fra den kvantitative og den kvalitative studien er presentert, redegjort for, analysert og drøftet i en etterprøvbart form. Språklig og formmessig er boken ikke vanskelig tilgjengelig for interesserte lesere, enten det er snakk om andre forskere på feltet eller andre informerte lesere. Ellers får vi bare

Hilde Larsen Damsgaard og
Cecilie Isaksen Eftedal
... men hvordan gjør vi det?
Tilpasset opplæring i grunnskolen
Cappelen Damm Akademisk
229 sider

HØGSKULEN SOGN OG FJORDANE/SOGNDAL BUP

[illegible]

Norsk skole bygger på prinsipper om likeverd, inkludering og tilpasset opplæring. Og elevene skal få oppleve dette som mer enn flotte ord, det skal bety noe for innholdet og den skolehverdagen som fyller store deler av barn og unges oppvekst. Derfor er det viktig at begrepet *tilpasset opplæring* blir holdt oppe gjennom drøftinger og publikasjoner. På den måten holder man begrepet levende, og det utvikler seg i takt med den hverdagen det skal være en aktør i. Forfatterne

trekker tidlig frem at både elever og lærere kan falle utenfor den inkludering i skolen som i utgangspunktet er tenkt å omfavne alle. Men her må det skytes inn at hovedfokus i boken er på elevene, og lærers rolle er å gjøre skolehverdagen til en god og læringsstøttende opplevelse for disse.

Begrepet tilpasset opplæring blir betegnet som en grunnleggende holdning, en overordnet tenkemåte og en handling knyttet til pedagogiske kunnskaper og ferdigheter, samt et virkemiddel for organisering og gjennomføring av undervisning. Med andre ord et svært innholdsrikt begrep. En gruppe som de siste par årene har fått økt oppmerksomhet, er de begavede elevene. Disse elevene, som ikke passer helt inn i skolens undervisning fordi de er for ressurssterke, har også rett til en undervisning tilpasset deres læringsbehov.

Det viktigste bidraget i denne boken er, fra denne anmelderens synspunkt, del 2 som omhandler hvordan man kan mestre de utfordringene som ligger i det å sette tilpasset opplæring ut i livet. Lærer blir igjen den viktigste brikken i det å få tilpasning til å virke etter hensikten. Forfatterne viser til John Hatties uttalelse om at lærere må ha en tenkemåte der de spør seg selv om hvilken betydning de har for elevenes læring. Et kontinuerlig kritisk eller anerkjennende blikk på egen praksis er en nøkkelfaktor for at skolen skal lykkes med tilpasset opplæring. Inni dette ligger den relasjonelle rollen som lærerprofesjonen alltid kommer til å inneholde. Læreryrket er et sammensatt yrke. Der er behov for fagkunnskap, didaktisk kompetanse, fleksibilitet og evne til å utvikle, i tillegg til yrkesetikk og sosiale kompetanse – og evnen til å se den enkelte elev på en måte som gjør at eleven opplever å bli sett og verdsatt som menneske. For som det kommer frem i boken, læring er noe

personlig og handler om mer enn bare å tilegne seg kunnskap.

Boken gir en god gjennomgang av rent praktiske måter å gjennomføre tilpasset opplæring på. Det er stor bredde i presentasjonen av hva lærer gjør. Noe er så enkelt som å følge med klassen, gå rundt og ha «følerne ute», for å skaffe seg informasjon om enkelt elever og klassen som helhet. Å filme med undervannskamera er vel ikke for alle, men her vises til hvordan dette kan være en nyttig måte i det å konkretisere for eleven hva denne trenger å jobbe med. Klasseledelse er et læreransvar, men også her trekkes inn hvordan samspillet med elevene er med og former dette. Man tøyser ikke med rammene, men samtidig er det rom til varme og omsorg i den tryggheten elevene får her.

Innimellom den mer teoretiske vinklingen kommer sitat fra intervju med lærere for å gi temaene en praktisk forankring. Dette fungerer godt og gir en overføringsverdi til praktisk hverdag. Boken bidrar godt til å holde tilpasset opplæring fremme som et begrep det skal være et kontinuerlig blikk på. Det er også lagt inn en praktisk vinkling på tema som gjør stoffet tilgjengelig for leseren, og for denne leserne er dette den mest interessante delen av boka.

Nå trenger du **passord** for å lese Bedre Skole som eblad!

Fra og med 26. mai må du ha passord for å lese Bedre Skole som eblad. Passordet blir sendt på e-post til alle medlemmer i Utdanningsforbundet. Ebladet kan du lese på bedre-skole.no/eblad.

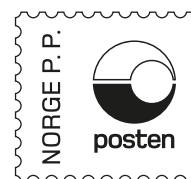
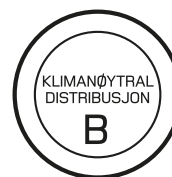
For deg som kun ønsker eblad

9. juni vil medlemmer i Utdanningsforbundet motta en sms med valg om du vil si fra deg papirutgaven av Bedre Skole. Svarer du «**JA**» på sms-en, så stopper vi papirutgaven din, men du vil fortsatt kunne lese Bedre Skole som eblad. Ønsker du fortsatt papirutgaven trenger du ikke å svare på sms-en.

På udf.no/MinSide kan du selv velge om du vil lese Bedre Skole på papir, som eblad eller begge deler.

God lesing!





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

Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

Utdanningsforbundets kurs og konferanser, høsten 2015

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



9.–10. september TVIL: Endring

Sted: Voksenåsen kultursenter, Oslo
Pris: 2950 (påmelding før 25. juni)

Tema på årets konferanse er ENDRING. Møt bl.a. Edvard Hoem, Ingvild Hedemann Rishøi, Rasmus Willig, Cathrine Sandnes, Oddleiv Apneseth, Paul Otto Brunstad, Marta Breen, Oddgeir Synnes, Tom Remlov, en av lærerne fra Sandefjordsaken m.fl.

Mer informasjon om arrangementet finner du TVIL sin egen hjemmeside – www.tvil.no

Arr.: Wilhelmssen kulturformidling i samarbeid med bl.a. Utdanningsforbundet og Danmarks Lærerforening



17.–18. september Rakettfysikk i skolen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: Kurset er gratis

Bygg og skyt opp din egen modellrakett – en morsom og spennende måte å lære om fysikk.

Formålet med seminaret er å gi realfagslærere et bedre grunnlag for å aktualisere undervisningen gjennom faglig oppdatering og innblikk i romrelaterte emner. Målgruppen for kurset er realfagslærere i videregående skole, men deler av opplegget kan også brukes av lærere i ungdomsskolen.

Kurset er et samarbeid mellom Utdanningsforbundet og NAROM med støtte fra Nordic ESERO



21.–22. september Intensiv leseopplæring på mellomtrinnet og ungdomstrinnet

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)
Kursholdere: Jørgen Frost, Bente Hagtvat og Vigdis Refsahl

Kurset handler om tilrettelegging og gjennomføring av pedagogiske snuoperasjoner ved hjelp av lesekurs rettet inn mot elever som strever med lesing. Vi tar for oss det teoretiske grunnlaget for relevante tiltak og drøfter tiltakenes innhold og gjennomføring i forhold til den praktiske virkeligheten.



16. oktober Klasseledelse i den digitale skolen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Målgruppe: Skoleledere og lærere
Kursholder: Rune Johan Krumsvik

Flere studier viser mange positive utviklingstrekk ved bruk av data i skolen, samtidig er digitale distraksjoner utbredt i norske klasserom. Dette kurset handler om hvordan det er å være lærer i teknologirike læringsomgivelser, der både digital læring og digitale distraksjoner er en del av det læreren må håndtere som klasseleder.



28. oktober Rektorrollen – om å skape ledelse i skolefelleskap

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Målgruppe: Skoleledere
Kursholdere: Knut Roald og Øyvind Glosvik

Hvorfor er skoleledelse viktig?

Når skoleledere i det daglige gjør handlingsvalg, innebærer det prioriteringer mellom flere valgmuligheter. Valg av en retning viser at det finnes andre retninger. Det er gjennom aktive valg at ledere utøver ledelse, og i stort og smått skaper en virkelighet for andre mennesker. Derfor er skoleledelse viktig.



29.–30. oktober Utviklende opplæring i matematikk

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)
Kursholdere: Gerd Inger Moe og Kjersti Melhus

Kurset vil være spesielt rettet mot matematikkundervisning på småskoletrinnet og representerer viktig kunnskap for fagfolk som har veiledning og rådgivning som arbeidsfelt. Modellen har sine røtter i Vygotskys teorier om læring og undervisning i sonen for nærmeste utvikling.