

BEDRE SKOLE

Nr. 2 - 2018 Tidsskrift for lærere og skoleledere



ELEVER I SORG ■ NY TEKNOLOGI ■ KUNST ■ NORSKFAGET ■ SKRIVING ■ ENGELSKEKSAMEN ■ LÆRINGSSTØTTENDE PRØVER ■ KROPPSØVING
■ SAMISKE TEMA ■ VITENSKAPELIGHET ■ KOMPETANSEUTVIKLING

Utenlandske øyne

Ifølge de som lanserte det såkalte «PISA-sjokket» har vi fortsatt en middelmådig skole, må vi tro, ettersom PISA-resultatene ikke har endret seg nevneverdig til tross for nye læreplaner og mer kontroll. Men det fins mange målestokker, og noen av dem burde vi kanskje i større grad bruke.

En artikkel av Anne Grete Solstad i denne utgaven av Bedre Skole heter: «Kvaliteter vi ikke ser. Norsk skole sett med utenlandske øyne». Nå er det ikke så mange par øyne som ser på den norske skolen her, bare 11 par, lærerstudenter fra Europa og USA. Men disse observasjonene er interessante fordi de trekker fram egenskaper som vi selv kanskje regner som selvfølgelig: «Lærerne brydde seg om elevene, og elevene kunne være seg selv uten press på å lykkes eller ha angst for å bli straffet», sier en av studentene. De var dessuten overrasket over at det selv på ungdomstrinnet ble brukt rollespill, og at kreativitet og variasjon ble oppmuntret.

Slike utsagn beviser jo ingen ting. Det kan ha vært høflige studenter, eller det kan hende de bare fikk se våre beste skoler. Men vi kan kanskje likevel tillate oss å mistenke norsk skole for å ikke være så middelmådig som noen vil ha det til. Det er jo interessant at det studentene fremholder som spesielt bra, er at de opplever en skole med mindre press for å lykkes og med mer tid til varierte undervisningsmetoder. Det studentene indirekte sier, er jo at vi har kommet ganske langt innenfor to av tidens viktigste satsingsområder: psykisk helse og dybdelæring.

I et samarbeidsprosjekt mellom Canada og Norge om å bedre matteopplæringen ble canadierne så inspirert av den norske ideen om elevråd at de importerte ideen til Canada. Men dette gjorde de på sin egen måte, ved at de etablerte såkalte matematikkråd, der elevene ga tilbakemelding til lærerne om hva slags undervisning de mente fungerer best. Ideen var så god at de norske skolene i prosjektet har importert den tilbake og har hatt stor nytte av den. Slik har norsk elevdemokrati resultert i en bedre og trolig mer effektiv matteundervisning både i Canada og i Norge. Kanskje vi trenger utenlandske øynene for å kunne dra nytte av kvalitetene vi har i vårt skolesystem. Det er i alle fall tydelig at det fins folk som blir inspirert og kan lære av vår «middelmådige» skole.

Tore Brøyn

BEDRE SKOLE

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

E-postadresse: bedreskole@udf.no

Tlf.: 24 14 20 00



Ansvarlig redaktør:

Tore Brøyn

tore.brøyn@udf.no

tlf.: 913 72 688

Abonnement: Hilde Aalborg

ha@utdanningsnytt.no

tlf.: 91 19 99 89

Annonser: Ann-Kristin Valby

kikki@salgsfabrikken.no

tlf.: 90 11 91 21

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 2. halvår 2016 og 1. halvår 2017: 109 558. Årsabonnement 2018: Kr 380,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98,-.

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

Layout: Melkeveien Designkontor

Trykk: Ålgård Offset AS

ISSN 0802-183X

Fotomontasje forside: Adobe Stock og Melkeveien Designkontor



Innhold

- 4 **Forgrunn**
- 14 **Dødsfall i nær familie – hvordan skolen kan ivareta eleven**
Atle Dyregrov, Martin Lytje og Kari Dyregrov
- 20 **Av og til bør man ta en tur over bekken for å hente vann**
Tore Brøyn
- 22 **Utprøving og innføring av ny teknologi i skolen – hva har vi lært?**
Cathrine Tømte og Jørgen Sjaastad
- 28 **Livets Tre i kunst og håndverksfaget**
Anne-May Fossnes og Jan-Erik Sørenstuen
- 35 **Praktiske arbeidsformer i norskfaget**
Marit Krogtoft
- 38 **Å undervise forfatterspirer**
Ingrid Hilmer
- 42 **Hovedårsaker til ikke bestått eksamen i engelsk**
Astrid Haugestad og Desmond McGarrighan
- 48 **Engelsk VG1: Nye læringsstøttende prøver**
Lisbeth M. Brevik og Hildegunn Lahlum Helness
- 54 **Tilrettelegging og inkludering i kroppsøving:
«Gymmen er best ... fordi det er gøy»**
Kari Opsahl
- 60 **Kvaliteter vi ikke ser. Norsk skole sett med utenlandske øyne**
Anne Grete Solstad
- 64 **Paradokser og utfordringer med samiske tema i de
praktiskpedagogiske utdanningene**
Hans P. Dahl-Hansen
- 69 **Hva slags vitenskapelighet trenger profesjonsutøvere?
Lærerutdanningen som case**
Finn Daniel Raaen
- 76 **Om levande lærarkunnskap – eit filosofisk essay**
Knut Ove Æsøy
- 81 **Taus kunnskap eller kollektiv praksis.
Relasjonelle perspektiver ved skolebasert kompetanseutvikling**
Kari Berg
- 88 **Tillitsfull kompetanseutvikling i skolen**
Erik Bulie
- 93 **Bokessay: Kunnskapsdepartementet – fra kaos til kontroll**
Harald Thuen
- 97 **Bokomtaler**

14

Fire prosent av barn i den vestlige verden mister en eller begge foreldre før de er 18 år.

28

Naturkunst brukt i undervisningen.

64

Samiske tema blir stemodelig behandlet.

76

Hvorfor regner vi ikke levende kunnskap som kunnskap?

Uten penn og papir

Mange lærere og studenter sliter med arbeidsmetoder fra forrige årtusen, ifølge høgskolelektor Marianne Høgelia ved Høgskolen i Sørøst-Norge.

Marianne Høgelia er opptatt av studieteknikk og har skrevet en lærebok om digital studieteknikk, framgår det av et intervju på nettsidene til Høgskolen i Sørøst-Norge. Hun synes selv ordet «digital» foran studieteknikk er unødvendig.

– Er det mulig å studere i dag uten det digitale? Nei, selvsagt ikke, alt er jo digitalt, sier hun. Det gjelder å notere og ikke stole på hukommelsen. Dagens notater bør imidlertid tas digitalt – selv er Hagelia «storforbruker» av programmene Evernote og OneNote. De er som «gammeldagse» notatbøker, men med flere muligheter.

Ifølge Hagelia er studieteknikk et for sømt kapittel i norsk skole. God studieteknikk er viktig, og i vår tid vil god studieteknikk si å beherske digitale verktøy: – Både lærere og studenter kaster bort mye tid fordi de ikke ser mulighetene som ligger i dette verktøyet.

– Mange som faktisk bruker digitale verktøy, gjør det imidlertid altfor ustrukturert. De ordner ikke stoffet i mapper, de holder ikke orden på mappene, og de har ofte elendig søketeknikk på egen maskin, sier hun.

Ett særlig viktig råd har hun til dem som studerer, eller som skal bli studenter: – Ikke stol på hukommelsen din. En uke etter forelesningen husker du praktisk talt ingen ting. Ta notater – blant annet!

Spesialundervisning i krise

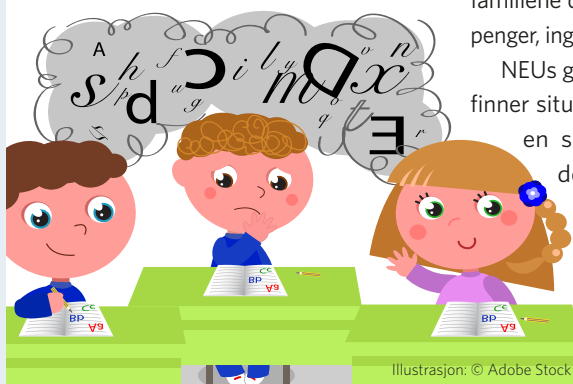
Engelsk spesialundervisning er i krise på grunn av en generell og komplett ressursmangel, skriver den britiske avisen The Independent.

Avisen viser til en undersøkelse som omfatter 900 skoler, en undersøkelse som viser at offentlige budsjettkutt rammer såkalte SEND-elever svært hardt. SEND står for elever med 'Special Educational Needs and Disability'.

Mer enn halvparten av skolene melder om reduserte lærerressurser til elever med behov for spesialundervisning. En annen undersøkelse viser at nær en fire-del av foreldrene til SEND-barn ikke har barna sine i skolen i det hele tatt.

En delegat på årsmøtet til the Association of Teachers and Lecturers (ATL), en avdeling av den britiske lærerorganisasjonen National Education Union (NEU), siteres på følgende: «SEND-krise har nådd epidemiske dimensjoner. Barna og familiene deres er i krise. Det finnes ikke penger, ingen steder å være, ingen støtte.»

NEUs generalsekretær Mary Bousted finner situasjonen forferdelig: «Dette er en sann målestokk for hvordan dette landet behandler sine mest sårbare. Regjeringen faller igjennom med dunder og brak. Barn med behov for spesialundervisning blir sviktet.»



Det skrives mer

Antallet vitenskapelige artikler, bokkapitler og bøker økte med 6 prosent i 2017, sammenlignet med året før, ifølge tall fra NSD.

Det ble publisert 25 033 artikler, bøker og bokkapitler i 2017, hvilket er nær 6 prosent mer enn året før, ifølge Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Forskerne ved Universitetet i Oslo publiserte mest, forskerne ved Universitetet i Stavanger hadde størst økning fra året før, mens forskerne ved private høgskoler hadde størst tilbakegang i publiseringsfrekvensen.

Menn publiserte mer enn kvinner, kvinnene publiserte bare 32 prosent av totalen.

Antallet publiseringer er hos NSD omgjort til publiseringspoeng. Ut fra det ser topp ni-listen slik ut for 2017:

- Universitetet i Oslo 6425 poeng
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim 5184
- Universitetet i Bergen 3145
- Universitetet i Tromsø 2011
- Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) 1077
- Universitetet i Stavanger 1020
- HiOA/OsloMet 960
- Universitetet i Agder 801
- Høgskolen i Sørøst-Norge 712

Blant høgskolene økte Samisk høgskole, Høgskolen i Østfold og Høgskolen i Sørøst-Norge mest.

Private høgskoler faller imidlertid kraftig på rankingen. Det teologiske menighetsfakultet, Høgskolen Kristiania og Westerdals Oslo ACT har en tilbakegang i publiseringen med henholdsvis 18, 35 og 37 prosent.



Fisk er hjerneføde

«Fisk er hjerneføde» ble noen av oss fortalt som barn. Forskning i Bergen tyder på at ordtaket faktisk er sant.

232 barn mellom fire og seks år i 13 barnehager i Bergen har deltatt i en studie i regi av Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU) Vest, Uni Research Helse. Halvparten fikk kjøtt til lunsj tre ganger i uken i 16 uker, den andre halvparten fikk fet fisk. Fiskespiserne ble smartere!

– I resultatene våre ser vi spesielt en forbedring hos fiskegruppen på tester som viser barnets evne til hurtighet. Evnen til å jobbe raskt økte mer i fiskegruppen, sammenlignet med i kjøttgruppen, sier forsker Ingrid Kvestad ved RKBU Vest, på Havforskningsinstituttets nettsider.

– Jo mer fisk de spiste, jo større var økningen. Hos kjøttgruppen så vi ikke en slik endring, sier en annen forsker, Jan-nike Øyen ved Havforskningsinstituttet.

Fiskespiserne fikk servert sild og makrell. Forskerne antar at barnas økte kognitive evner kan ha å gjøre med økt andel av omega 3-fettsyren DHA i blodet, ifølge Øyen.

Øyen sier dette er den første studien i sitt slag. Det er aldri før blitt utført en såkalt intervensjonsstudie på fisk, kjøtt og læring i denne aldersgruppen. Hun sier seg for øvrig imponert over at barna fant seg i så mye sild og makrell gjennom 16 uker.

Barnas kognitive ferdigheter ble målt med WPPSI-testen, mye brukt i Norge, ifølge Havforskningsinstituttets nettsider.

ANNONSE



ALLE KAN LÆRE Å LESE!

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

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

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

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

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



Logometrica™

Hørselshjelpemidler og akustiske forbedringer i skolen

1+1 kan bli 3 – ved bruk av et hørselssystem i et akustisk tilrettelagt klasserom

November 2014

Av Anna K. Lejon, who has a master's degree in Audiology from Lund University, Sweden. She has clinical experience in hospitals and private clinics in Sweden. Currently the Audiological Product Specialist at Sonova Sweden AB

Bakgrunn

Bruk av hørselssystemer og akustisk tilrettelegging er noen av de mest effektive metodene for å forbedre hørselssituasjonen for et hørselshemmet barn i klasserommet. Men kan disse tiltakene forbedre lyttesituasjonen for klassen som helhet? Og hva har dette å si for arbeidshukommelsen til elevene?

Dette rapportutdraget viser resultater fra vår studie (utført i samarbeid mellom Comfort Audio, nå Sonova, og Ecophon) der arbeidshukommelsen ble testet i ulike situasjoner. Klassen som deltok i studien var en ordinær 5. klasse på 20 elever, hvorav én elev hadde et moderat hørselstap.

Metode

Studien var delt inn i tre faser; hver fase varte i ca. en måned. I slutten av hver fase skulle klassen gjennomføre ulike tester, utført i både et stille og et støyende miljø:

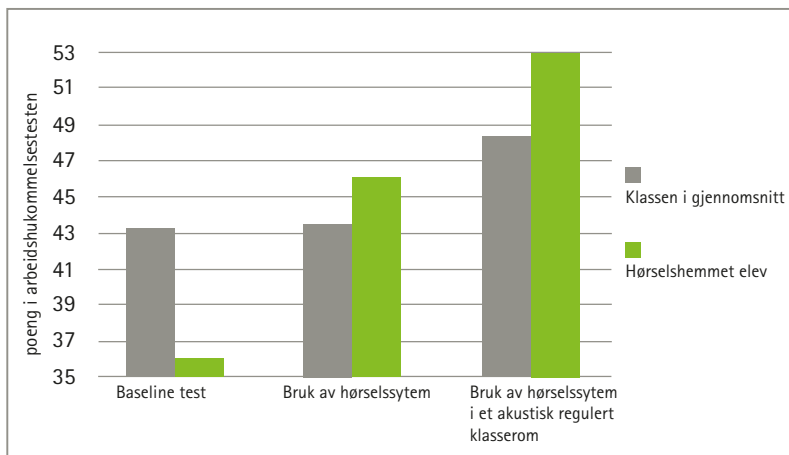
Baseline test: Studien startet med en baseline test

Fase 1: I den første fasen ble et digitalt hørselssystem installert i klasserommet og klassen begynte å bruke det.

Fase 2: I den andre fasen ble klasserommet akustisk tilrettelagt, med lydabsorbenter som reduserte ekko og gjenklangstiden og maksimerte klarheten i talen. I denne fasen ble ikke hørselssystemet benyttet

Fase 3: I den tredje fasen ble hørselssystemet brukt i det akustisk tilrettelagte klasserommet.

Resultat:



Resultatene (grønn søyle) viser at den hørselshemmede eleven hadde god effekt av å bruke et hørselssystem i klasserommet, også før de akustiske tiltakene ble gjort. Allikevel ser vi at eleven hadde en markant forbedring, på hele 47%, ved bruk av hørselssystemet i et akustisk tilrettelagt klasserom. Gjennomsnittresultatet for klassen (grå søyle) ble forbedret med 12% etter de akustiske forbedringene. Legg også merke til at den hørselshemmede eleven oppnådde bedre resultater enn klassen som gjennomsnitt etter tiltakene ble gjort.

Oppsummering

For å oppsummere denne studien kan man si at for at $1+1=3$, må akustikken være god og et godt hørselssystem bør benyttes. De positive effektene påvirker ikke bare den hørselshemmede eleven, den gjør hele undervisningsopplevelsen bedre for alle i klasserommet; både for resten av klassen og for læreren.

“..jeg forstår ikke hvordan vi klarte oss før, men igjen, hadde vi noe valg?”

– Læren for 5. klassen

Kreative lærere har det morsommere

Og det har elevene deres også, i tillegg til at de lærer mer, ifølge en forsker og en reklamemann.

Hvorfor ikke lære elevene om apartheid gjennom å nekte alle i olabukser adgang til kantinen? Førsteamanuensis Cecilie Dalland ved OsloMet – storby-universitetet, og kreativ leder Haakon Thaule-Hatt i reklamebyrået Changemaker er tilhengere av forskjellige former for stunts og kreative påfunn for å levendegjøre undervisningen på

alle klassetrinn. Sammen har de skrevet boken *Kreativitet i skolen*.

De sier på OsloMets hjemmesider at kreativitet kan være et hjelpemiddel til å få elevene «logget på» undervisningen. Dersom klassen «sovner», kan læreren ta et skritt tilbake og gjennom et kreativt stunt «restarte» klassen og remotivere elevene.

De sier videre at de godt skjønner at lærerne ikke kan arrangere kreative stunts hele tiden, men at slike stunts en gang iblant kan hjelpe elevene til selv å bli kreative. Læreren skal ikke være klovn hele tiden; kreativiteten skal brukes til å hjelpe elevene til å lære fagene bedre.

Som Thaule-Hett sier: – Skal elevene bli kreative, trenger de å ha vært gjennom kreative prosesser selv.

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Rene ungdomsskoler er aktivitetshemmende

Lærerne ville at elevene skulle ta ansvaret for en times fysisk aktivitet per dag, men elevene ville at lærerne skulle ta styringen.

Stortingets helsekomité vil ha en time med fysisk aktivitet hver dag for elevene i grunnskolen. To ungdomsskoler i Alstadhaug kommune i Nordland har forsøkt å etterleve oppfordringen, melder Nordlandsforskning.

Det har vist seg vanskelig å få det hele til å fungere, ifølge forsker Annelin Gustavsén ved Nordlandsforskning, som har evaluert forsøket i Alstadhaug.

– Lærerne ville at elevene selv skulle ta ansvaret for aktivitetene. Elevene ville imidlertid at lærerne skulle ta styringen, sier Gustavsén. – Resultatet er blitt mye skulk.

Hun sier, med forbehold, at rene ungdomsskoler kan ha begrensede utemiljøer der ungdommer står i gjenger og

prater med hverandre. Elever som ikke kjenner noen, lar seg ofte skremme fra å leke fritt.

– Både dette og tidligere prosjekter forteller oss at elever på rene ungdomsskoler er vanskeligere å aktivisere enn elever på kombinerte skoler, altså der hele grunnskolen er samlet på samme skole, sier Gustavsén. – Elever på kombinerte skoler har ofte bedre tilgang til et godt utemiljø. Elevene er dessuten vant til fysisk aktivitet

gjennom lek, og de føler seg trygge på både området og medelevene, som de kjenner godt.

Hun understreker at dette er et prosjekt begrenset til to skoler og at det har vart i bare to år; mer forskning trengs.

Imens arbeider lærerne ved skolen med å utvikle metoder for å få aktivitetsprosjektet til å fungere bedre.

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Elever med utviklingshemming blir henvist til studieforberedende program

– men ingen av dem skal studere

■ AV TORE BRØYN

Elever med utviklingshemming blir ofte rådet til å søke seg inn på det studieprogrammet som har færrest timer. Samtidig er det et problem at denne elevgruppen ikke får utnyttet sitt potensial, men i stedet blir forberedt til et liv på uføretrygd.

30 prosent av elevene med utviklingshemming i videregående skole går på studiespesialisering, et program som i utgangspunktet skal gi et grunnlag for videre studier ved universitet og høyskole. Men ingen av disse elevene skal inn på høyere utdanning. Det er en rapport fra NTNU, Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming, som beskriver dette. Christian Wendelborg er en av forskerne bak rapporten, og har et mulig svar på dette tilsynelatende paradokset.

– Ut fra svarene vi fikk har vi en mistanke om at man råder foreldrene til å velge slik fordi dette er et billigere alternativ for fylkeskommunen. Det forholder seg nemlig slik at man ved studieforberedende har 5 færre timer i uken enn på de andre programmene, sier Wendelborg.

At programmet heter «studiespesialisering» har, ifølge Wendelborg, liten betydning i denne sammenheng. Loven sier at det ikke er lov å opprette alternative tilbud for denne gruppen, og at disse, akkurat som alle andre elever, skal tilhøre et ordinært studieprogram. I praksis er det ikke studieforberedelser man holder på med for denne gruppen, men heller

ulike tilbud om arbeidslivsmestring eller hverdagsmestring.

Bedre inkludering på yrkesfag

Men kan det finnes andre argumenter for å løse dem inn på studiespesialisering enn at fylkeskommunen kan spare penger? Ifølge rapporten er det i alle fall ikke noe som tyder på at elevene skulle få noe bedre tilbud innenfor studiespesialisering enn på de andre programmene.

– Vi har sett at lærere i programfagene er mer positive til å ha utviklingshemmede elever med i sine timer enn lærerne i fellesfagene, som for eksempel matte og engelsk. Og elever med utviklingshemming deltar mest med andre elever uten funksjonsnedsettelse i yrkesfaglige utdanningsprogram, enten programfag eller yrkesfaglig fordypning, sammenlignet med fellesfag og programfag på studieforberedende utdanningsprogram, sier Wendelborg.

Lave forventninger til elever med utviklingshemming

Det fleste elevene med utviklingshemming går likevel på yrkesfaglige studieretninger. Restaurant- og matfag er blant de største (14 %), mens Helse



Christian Wendelborg

og oppvekstfag, Bygg og anleggsteknikk og Teknikk og industriell produksjon, Service og samferdsel kommer på de neste plassene med mellom 10 og 8 prosent hver.

Man kan lett tenke seg at disse fagene vil egne seg bedre for denne elevgruppen, og Wendelborg er enig i dette, men peker samtidig på at utfordringene rundt videregående utdanning for elever med utviklingshemming er svært omfattende.

– Det grunnleggende problemet er at videregående skole ikke er spesielt engasjert i å gi verken inkludere disse elevene i skolen eller gi dem et tilbud kunne føre dem inn i arbeid. Vi har sett at forventningene til hva psykisk utviklingshemmede kan lære blir lagt for lavt. De får ikke utnyttet sitt potensial. Man forventer ikke at de skal ha noen karriere etter skolen, og da blir de heller ikke kvalifisert for et arbeidsliv. Det er ikke skolens ansvar alene å sørge for at de utviklingshemmede skal komme i arbeid, her er man også avhengig av å samarbeide med det lokale arbeidslivet og med NAV, sier Wendelborg.

«Gjester» i videregående

Wendelborg peker på det faktum at de aller færreste blant de vel 17 000 personene i yrkesrettet alder i denne gruppen ender i et arbeidsforhold, bare vel 5,6 prosent. Og av disse er det bare 36 som har sysselsetting som eneste inntekt.

– I praksis er det en automatikk i at denne gruppen skal ende på uføretrygd. Over 80 prosent blir uføretrygdet når de er 18–19 år gamle, uten at det finner sted noen arbeidskapasitetsavklaring. Når de er 25 år gamle, så går så å si alle på uføretrygd i større eller mindre grad. Jeg syns holdningen til disse elevene kan illustreres godt med et sitat fra et opptakskontor jeg hadde kontakt med da jeg undersøkte forholdene rundt elever med utviklingshemning i videregående skole. «Å, du mener 'gjestene' vi har, som skal tilbake til kommunal omsorg?», var kommentaren jeg fikk, sier Wendelborg.

Retten til å velge utdanningsprogram

I Rogaland fylkeskommunes tilsyn med videregående skole fra 2014 ble det avdekket at elever med utviklingshemning systematisk blir tatt inn på studieforberedende utdanningsløp.

Tilsynet påpekte at denne praksisen er ulovlig, ettersom også elever med utviklingshemning har rett til inntak på ett av tre utdanningsprogram. Denne retten kan ikke avgrenses ved at fylkeskommunen tilbyr tilrettelagte tilbud på enkelte utdanningsprogram.

Dersom en elev søker på et utdanningsprogram der det ikke blir tilbudt et slikt særskilt tilrettelagt tilbud, skal eleven bli tatt inn på dette programmet med nødvendig tilrettelegging. Fylkeskommunen har plikt til å informere eleven og foresatte om denne retten, heter det i tilsynsrapporten.



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

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

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

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

Ta kontakt med oss:

Tlf: **40 64 52 15**

Mail: **kontakt@kantinekortet.no**



Kantinekortet er utviklet av ESPOS
www.kantinekortet.no



Illustrasjon: © Adobe Stock

Kollektiv artikkelskriving

Eller er det troverdig når en nisiders artikkel har 5154 medforfattere?

Dét forekom i en artikkel produsert ved CERN i Sveits. CERN er verdens største senter for partikkelfysikk.

CERN-forsker Anna Lipniacka sier i en artikkel publisert av De nasjonale forskningsetiske komiteene at hun selv står som en av 3000 medforfattere til en artikkel om Higgs-bosonet, publisert i 2012. Slik blir det når alle som har den minste befatning med det artikkelen handler om, skal med som medforfattere.

Norske Trygve Buanes er en av 29 norske medforfattere til samme artikkel. Fordi han har et navn på B, kommer han tidlig i forfatterrekken, og først av de norske. Han sier om artikkelen og sitt medforfatterskap at det er 'kult', men 'ingenting jeg har jobbet vesentlig med'.

Informasjonsforskeren Blaise Cronin ga i 2001 ut boken Hyperauthorship («Hyperforfatterskap»). Ifølge Cronin forekom det i 1981 bare én artikkel med 100 forfattere. Men alt på begynnelsen av 1990-tallet forekom det nesten 200 artikler med så mange forfattere, eller flere.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

SAMMEN-prosjektet

Integreringsprosjektet SAMMEN, i regi av SOS Barnebyer, får skryt i en ny evaluering utført ved NTNU. Skolene i Oppegård kommune har tatt det i bruk.

I perioden 2010–2017 fikk rundt 7000 unge mennesker opphold i Norge. I sin tid kom de alene hit til landet. Så hvordan integrere dem i samfunnet? Det er dette SAMMEN-prosjektet forsøker å ta tak i. Forsker Berit Berg ved NTNU i Trondheim gir prosjektet godt skussmål, og hennes evalueringsrapport ble i april overlevert til kulturminister Trine Skei Grande.

Berg sier til NTB at prosjektet er en integreringssuksess: – Når ungdommer

møtes med utgangspunkt i felles interesser, gjør dette at rollene blir mer likeverdige. Flyktningene får språktrening og kunnskap om norske miljøer og samfunn, de norske ungdommene får innsikt i flyktningenes erfaringsbakgrunn.

– Skolen er en viktig rekrutteringsarena til SAMMEN-prosjektet, sier programsjef Sissel Aaraak i SOS Barnebyer til Bedre Skole. Rådgiver Heidi Melby i SOS Barnebyer sier til Bedre Skole at så langt har Oppegård kommune i Akershus inkludert prosjektet i valgfaget Innsats for alle.

Berg mener alle norske kommuner bør engasjere seg i prosjektet, som så langt er tilbudt 16 kommuner.

ØNSKER DU Å ANNONSERE I BEDRE SKOLE?

BEDRE SKOLE er Utdanningsforbundets tidsskrift for lærere og skoleledere med pedagogisk debatt, aktuelle artikler, reportasjer og intervjuer som omhandler pedagogiske og skolepolitiske spørsmål.

NESTE UTGAVE KOMMER 14. SEPTEMBER
HUSK MATERIELLFRIST 16. AUGUST

For spørsmål og bestilling kontakt:
kikki@salgsfabrikken.no
Telefon 901 19 121

BEDRE SKOLE
Nr. 2 – 2018 Tidsskrift for lærere og skoleledere



NÅ UT TIL
166.000
LESERE!

Kantar TNS 2017

Les mer: utdanningsnytt.no/diverse/annonseinformasjon



Thomas Nordahl har ledet ekspertgruppen bak rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge*.

Retten til spesialundervisning

Tid for å sette opp brikkene på nytt

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Å foreslå at retten til spesialundervisning skal fjernes, var ingen opplagt konklusjon, forteller Thomas Nordahl. Men til slutt så ekspertgruppen ingen andre løsninger.

Thomas Nordahl har ledet ekspertgruppen som står bak rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge». Her blir det foreslått å fjerne den juridiske retten til spesialundervisning, for at den spesialpedagogiske kompetansen skal kunne flyttes nærmere elevene. For selv om kunnskapen er mangelfull, vet vi i alle fall at det systemet vi har hatt i over 40 år ikke fungerer særlig bra, hevder han.

Så hva har arbeidet med rapporten gitt det av ny kunnskap?

– Jeg har jobbet i felten så lenge at det meste er kjent fra før. Men når vi ser det i sammenheng på denne måten, så ser man noen mønstre. Det som overrasker meg mest er hvor dårlig dette faktisk fungerer over alt, likevel fortsetter vi med det samme. Men vi har nå et godt grunnlag for å si at dette er et lite funksjonelt og

et ekskluderende system og vi kan si dette med basis i forskning, og det er mer entydig enn jeg hadde trodd.

Hva skulle du gjerne visst mer om?

– Jeg skulle gjerne visst mer om hvordan det går med barn og unge som har fått spesialundervisning, for eksempel hvordan det går i overgangene fra barneskole til ungdomsskole, overgangen til videregående skole, osv. Det fins ingen longitudinelle undersøkelser som viser hva slags liv disse elevene får.

Vi bruker milliarder på spesialundervisning, men vi vet nesten ingenting om de langsiktige resultatene. ►

Dette fordi det fins regler angående studier på individnivå. Vi får kritikk for dårlige studier, men de gode studiene er i praksis ikke mulig å realisere.

Hva vurderer du som de viktigste tiltakene dere foreslår?

– For det første at alle skoler og barnehager skal ha et pedagogisk

støttesystem som skal kunne tre i kraft tidlig. Når læreren ser at en elev trenger noe ekstra, så skal elevene få dette raskt. Tilbudet skal være fleksibelt og differensiert.

For det andre at vi må få en pedagogisk veiledningstjeneste. Denne skal ha andre oppgaver enn PP-tjenesten.



FAKTA:

Rapport om særskilt tilrettelegging

Rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* ble overlevert til Kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner 4. april. Bak rapporten står en ekspertgruppe som ble oppnevnt av regjeringen i fjor, og som ble ledet av Thomas Nordahl. Oppgaven var å gi en bred tilstandsbeskrivelse og foreslå forbedringer.

Ekspertgruppen slår fast at dagens system har store utfordringer:

- manglende kompetanse hos dem som underviser
- lang tid før barn og unge får hjelpen de trenger
- et ekskluderende system der elever får undervisningen utenfor klasserommet
- lave forventninger til elevenes læring

Ekspertgruppen foreslår blant annet at det etableres et eget pedagogisk støttesystem i alle barnehager og skoler. Det vil gi flere barn bedre hjelp raskere og uten behov for sakkyndig vurdering. Det skal ikke være behov for en sakkyndig vurdering og enkeltvedtak for å motta hjelp fra dette pedagogiske støttesystemet. På denne måten vil man frigjøre ressurser fra administrativt arbeid som i stedet kan settes inn som direkte hjelp for barn og unge.

Rapporten foreslår videre at det etableres en ny tverrfaglig pedagogisk veiledningstjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner. Denne skal erstatte og inkludere dagens PP-tjeneste og deler av Statped.

Ekspertgruppens forslag er sendt ut på høring, og høringsperioden vil være tre måneder.

Det er et paradoks at PP-tjenesten nesten ikke ser elevene som de vurderer. Det som skjer er at en kompetent PP-rådgiver vurderer elevene som hun nesten ikke møtes, og så blir spesialundervisningen overlatt til en assistent. Det ville vært omtrent som en lege skulle utrede en pasient på avstand, for så å la en hjelpepleier gjennomføre behandlingen.

Hvorfor ikke kalle veiledningstjenesten for PPT, det er jo de samme folkene som skal jobbe der.

– Til dels er det de samme som skal arbeide der, men de skal arbeide på en annen måte. 1300 årsverk går årlig til å utrede sakkyndige vedtak. For meg er det ikke så viktig om vi kaller veiledningstjenesten PPT eller ikke, men de må ikke befinne seg milevis unna elevene. Samtidig gir også et nytt navn et signal om endrede arbeidsmåter

Stemmer det at dere var i tvil om dere skulle fjerne den juridiske retten til spesialundervisning?

– Vi var ikke sikre, vi drøftet fram og tilbake. Men vi så til slutt ingen andre løsninger. Vi så for eksempel til Danmark, der de vedtok at ingen skal ha spesialundervisning før de har behov for minst 9 timer. Vi tenkte i denne retningen, at retten til spesialundervisning skulle være for noen få, med store og klare behov. Men hva har det ført til i Danmark? At det er veldig mange som har behov for akkurat 9 timer. Og hva skjer når du har så stort behov som 9 timer? Jo da blir det fort vedtak om egne spesialklasser som ikke er en del av fellesskapet, og det skjer i noen grad i Danmark nå. Du får en motsatte konsekvens enn det du ønsker.

Hvilke motforestillinger hadde dere med å fjerne denne retten?

– Det er og vil alltid være barn og unge som har behov for ekstra hjelp og støtte. Og noen vil ha behov for varige individuelle tiltak, med klare avvik fra

læreplanen. Og vi må jo sikre at disse får møtt sine behov. Vi må sikre at disse blir møtt på en forsvarlig måte.

Og nå vil noen av disse barna gå i skoler med et kompetent støttesystem, som kanskje alltid har vært der, mens andre vil gå i skoler med et ikke fullt så kompetente fagfolk rundt seg. Er dette forsvarlig?

– Den variasjonen vi har i skoler i Norge er ikke særegen for denne gruppen elever, men gjelder alle elever i skolen. Og det er en utfordring

uansett hvilke elever vi snakker om. Jeg er enig i at det kan bli en vanskelig overgangsperiode for mange, men det vi egentlig står overfor her er to muligheter. Den ene er å tenke at god pedagogikk kan styres gjennom et regelverk. Og at individets rettigheter kan sikres gjennom dette regelverket, at vi har noen klagemuligheter og en fylkesmann som skal kunne iverksette noen sanksjoner. Denne typen strategier i skolen er prøvd, og fungerer ikke etter hensikten.

Det skolen trenger er kompetanse. Det barn og unge trenger er å møte kompetente voksne. Når det gjør det, så får de et godt tilbud. Det er lite belegg for at regelverket kan sikre at vi får gode skoler. Tvert imot. All forskning viser at det det gjelder er å løfte skolens kompetanse.

Reaksjoner på ekspertgruppens anbefalinger

Rapporten får støtte for sin analyse av situasjonen, men det blir stilt spørsmål ved tiltakene som blir foreslått.

I strid med grunnleggende forvaltningsrett

Jens Petter Gitlesen, leder i Norsk Forbund for Utviklingshemmede, er enig i ekspertgruppens vurdering av at barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ikke får det tilbudet de har behov for og rett til. Men han stiller seg tvilende til at omdisponeringen av 1300 stillinger fra dagens sakkyndighetsarbeid samt 300 stillinger fra Statped vil føre til en bedre ressursutnyttelse. Han mener vi ikke har noen garanti for at kommunene vil benytte disse stillingene til elevrettet veiledning i skolen. Gitlesen hevder at tiltakene er for svake så lenge vi allerede har mange tiår med erfaring for at skoleeier ikke utfører sine plikter til å ansette kvalifisert personell. Han

mener også at det er i strid med grunnleggende forvaltningsrett å ta bort enkeltvedtak om spesialundervisning.

Tar ikke hensyn til nyere forskning

I en artikkel i Morgenbladet 27. april er Monica Melby-Lervåg og Ona Bø Wie fra Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo også enige i hovedkonklusjonen til utvalget: at spesialundervisningen har dårlig kvalitet og kommer for sent, og at dette ikke bør fortsette.

Men de anklager Nordahl-utvalget for å bygge sine konklusjoner på lite forskningsbasert kunnskap. De mener det er urealistisk at skolene skal kunne ta seg av utredningen av elevene, så lenge rapporten selv understreker at lærerutdanningene inneholder for lite

spesialpedagogikk. De mener den har oversett viktig forskning rundt hva som forårsaker vansker, nemlig sammensatte årsaker der både arv og miljø virker inn, og at man ikke har et godt nok grunnlag for å hevde at bare mellom 1 og 3 prosent av alle barn har et varig hjelpebehov.

De hevder videre at rapporten bringer lite oppdatert forskning på hvilke tiltak som faktisk har effekt for barn med læringsutfordringer, og at man har en for stor tro på at tidlig innsats vil føre til at behov for ytterligere hjelp vil bortfalle eller reduseres senere.

Thomas Nordahl imøtegikk kritikken fra de to forskerne i Morgenbladet 4. mai, der han hevdet at de kommer med uriktige påstander med hensyn til hva som står i rapporten, og at de ikke kan ha forstått mandatet til ekspertgruppen.



Dødsfall i nær familie

– hvordan skolen kan ivareta eleven

■ AV ATLE DYREGROV, MARTIN LYTJE OG KARI DYREGROV

Når barn mister personer i nær familie, kan det være avgjørende for deres videre utvikling at skolen har gode oppfølgingsrutiner – og at de har lærere som «ser» og støtter dem.

Det antas at rundt 4 prosent av barn i den vestlige verden mister en eller begge foreldre før de er 18 år (Pearlman, Schwalbe & Cloitree, 2010). Det betyr at det til enhver tid befinner seg mange tusen barn i skoler og barnehager som har opplevd foreldretap. I tillegg mister mange barn søsken, nære venner og andre slektninger. De fleste skoler møter hvert år elever i sorg.

Det er ikke én måte å sørge på, og det finnes ikke faste faser barnet skal igjennom. Hvem barnet mister, forholdet de hadde til den døde, barnets personlighet, og ikke minst omsorgsmiljøet rundt barnet, er med å bestemme barnets reaksjoner. Vanligvis er konsekvensene større etter plutselige dødsfall enn etter forventede dødsfall. Men langvarig sykdom før dødsfall kan prege hele

familien. Et mindre skolebarn påvirkes sterkt av foreldres reaksjoner, mens eldre barn kan reagere ut fra at de forstår den langsiktige betydningen av å miste mor eller far. Er barn til stede ved et plutselig dødsfall, eller finner den døde, øker traumevirkningene.

De fleste barn som mister er nær person greier seg bra. Samtidig viser undersøkelser at nærmere halvparten får daglige funksjoner svekket. Det gjør det svært viktig å støtte opp om barna slik at de får et best mulig utgangspunkt for senere liv.

En forelders død medfører en akutt krise i familien og sorgstudier har vist en klar økning i psykiske problemer og plager for barn i etterkant (A. Dyregrov & Dyregrov, 2016). Det skjer en nedgang i skoleprestasjoner, og en økning i sosial tilbaketrekning og atferdsproblemer. Normale reaksjoner som tristhet og lengsel, økt engstelse, sinne m.m. avtar over tid, men varer lenger enn hva voksne tror. Det kan bli vansker i kontakten med jevnaldrende fordi venner glemmer fort (K. Dyregrov, 2006; Lytje, 2016a). Foreldre og søskens dødsfall skjer ofte plutselig og dramatisk, noe som ofte gir traumatiske ettervirkninger som forvansker sorgen (A. Dyregrov & Dyregrov, 2016). For en mer utfyllende presentasjon av konsekvensene av tap henvises leseren bl.a. til A. Dyregrov (2006, a, b), K. Dyregrov (2006, 2009), og Lytje (2016a, 2017).

Barns opplevelse av skolen

I forskningsarbeider fra Senter for Krisepsykologi (K. Dyregrov, 2006; 2009) og i en dansk doktoravhandling (Lytje, 2016b) er det påvist hvor sensitiv returen til skolen er for sørgende elever og hvor viktig skolens møte med dem er. Elevene ønsker å bli sett, men de ønsker samtidig ikke å få for mye oppmerksomhet. Lærere er usikre på hvilken rolle de skal ha, og kjenner seg i krysspress mellom å ivareta omsorgsrollen og den pedagogiske rollen (A. Dyregrov, Dyregrov, & Idsøe, 2013; K. Dyregrov, Endsjø, Idsøe, & Dyregrov, 2014).

Selv om mange kjenner seg godt ivaretatt i skolen, er frustrasjonen stor blant mange, ikke minst fordi måten de møtes på varierer så mye fra lærer

til lærer. I denne artikkelen gir vi noen råd basert på lang erfaring med å hjelpe etterlatte barn, og med bakgrunn i den forskning som vi og andre har gjennomført for bedre å forstå situasjonen for sørgende elever.

Elever som opplever et godt skoleklima der tiltak iverksettes for å støtte deres retur til skolen og deres læringsevne, takler skolesituasjonen bedre enn de som mangler sosial og akademisk støtte.

Svekkede skoleprestasjoner

En rekke studier har vist at skoleprestasjonene til elever som har mistet en nær person svekkes (Dowdney et al., 1999; A. Dyregrov, 2004; K. Dyregrov, 2009). Nylig er det vist at de som mister foreldre i barndommen har 26 prosent mindre sjanse for å få en universitetseksamen (Høeg et al., 2018). Elevene sliter spesielt med konsentrasjon og hukommelse, slik at læring går senere enn normalt (K. Dyregrov, 2006). Noen mulige forklaringer er:

- Svekket motivasjon. Det kan være den forelder som vanligvis motiverer eleven til innsats som dør. De kan også tenke: Hva er vitsen med å bruke så mye energi på skolearbeid når jeg likevel kan være død i morgen?
- Påtrengende minner eller fantasier forstyrrer konsentrasjon og hukommelse. Minner kan bryte tankebaner, forstyrre søvn og svekke læringsevne.
- Tristhet og savn kan senke tanketempo og gi manglende overskudd og energi.
- Kroppen kan forbli i beredskap, noe som tapper energi og svekker konsentrasjon og læring.
- Sosial tilbaketrekking. Barnet kan trekke seg bort fra andre. Det kan svekke samarbeid om skoleaktiviteter (lekser) med medelever.
- Foreldre kan selv slite med sorg og posttraumatiske reaksjoner og blir mindre tilgjengelige for støtte i skolearbeidet.

Hva skolen kan gjøre før et dødsfall

Ved alvorlig, livstruende sykdom må kontakten med skolen starte forut for et dødsfall. Skolen må sikre forståelse blant elevens lærere for de utfordringer som barnet lever med. Skolehverdagen

må tilrettelegges slik at eleven kjenner seg godt ivaretatt.

I denne perioden kan skolen:

- Håpe på det beste – men planlegge for det verst tenkelige scenario. Skolen må forberede seg på at livstruende sykdom ender med dødsfall. Planlegg og sammenfatt tiltak i en plan om hva som skal gjøres. Det sikrer effektiv og hurtig handling om dødsfallet skjer.
- Hvis barnet lever med en forelder som er livstruende syk, kan det skape problemer i skolehverdagen. Tilrettelegg skolesituasjonen og vit at bekymring for den syke kan gi konsentrasjonsproblemer på skolen. Barns reaksjoner er unike, og skolen må være oppmerksom på individuelle utfordringer og vise forståelse for disse.
- Sørg for god kommunikasjon mellom skole og hjem. I et sykdomsforløp kan det ofte skje hurtige forandringer. Det er ikke sikkert at familien selv har ressurser til å gi løpende oppdateringer. Det er en god idé at det gjøres konkrete avtaler om kommunikasjon med familien, slik at skolen er informert om hvordan det går i hjemmet.

Like etter et dødsfall

Det er hjemmets oppgave å informere skolen dersom en person i nær familie er død. Noen ganger er dødsfallet kjent for skolen før denne kontakt etableres, for eksempel ved medieomtale. Uansett bør dette bekreftes gjennom kontakt med hjemmet.

Dersom skolen indirekte får vite om hva som har skjedd, vil vi anbefale at det tas aktiv kontakt mot hjemmet. Vurder hvem i lærergruppen som kjenner barnet og familien best (har god «kjemi»). Unngå at familien kontaktes av flere forskjellige lærere.

Denne første kontakten har til hensikt å:

- Formidle til hjemmet at skolen vil møte eleven med forståelse – dette signaliserer at skolen har omsorg for eleven
- Vise at skolen har en gjennomtenkt «plan» for elevens retur
- Fremme samspillet med elev og familie, slik

at elevens ønsker i forbindelse med retur til skolen tas hensyn til. Avtale møte med elev/familie for at returen skal bli tilfredsstillende

- Husk på at familier har ulike behov
- Skape en forventning om at eleven returnerer til skolen så snart som det er mulig, men at det vil legges til rette for at det skal være plass til sorgen, og at oppgaver i skolen tilpasses situasjonen
- Fortelle eleven hva som skal skje de første dagene, så usikkerheten omkring det ukjente fjernes. Gi eleven mulighet til å kommentere «planen» og komme med forslag til endringer eller ting eleven gjerne vil ha annerledes
- Klargjøre hvilke regler som gjelder for fravær, for tilpasning av prøver, m.m.

Den vanskelige returen

For mindre barn kan returen være helt uproblematisk. De ønsker ofte lærers omsorg ved retur, mens eldre barn og ungdommer kan være redde for å skille seg ut. Ungdommer kan oppleve et dilemma ved at de på den ene siden ikke ønsker å skille seg ut, men samtidig ønsker å bli sett i den nye situasjonen de er kommet i. For dem er det helt vesentlig at lærer:

- Ikke gjør dem mer synlig enn de ønsker ved å rette fokus mot dem, som for eksempel daglig møte dem med «Hvordan går det med deg i dag?»
- På en diskrete måte sikrer at de forstår at de ikke er glemt, at de ses av lærerne og at det er forståelse for at sorg kan ta lang tid.
- I samarbeid med eleven og klassen lager noen rammer for hvordan det som har skjedd kan snakkes om i fellesskap og når det er ok å stille spørsmål. Dette letter samspillet mellom elev og medelever. Hvis ikke dette tenkes på kan medelever vise liten forståelse og eleven kjenne seg svært ensom i sorgen.
- Spør konkret om hvordan eleven vil møtes: «Er det ok at jeg nå i begynnelsen spør deg noen ganger i uken hvordan du har det? Jeg skal forsøke å ikke gjøre det så alle ser eller hører det».
- Lag rammer for hva eleven kan gjøre om han eller hun får det vanskelig inne i klassen. Er

det for eksempel ok å gå ut en stund og ta en venn med? Dette sikrer at eleven ikke er usikker på om det er ok å forlate rommet om de har det vanskelig.

- Forvent at eleven har svekket konsentrasjonsevne og øket fravær. I en ny og vanskelig livssituasjon er det naturlig at eleven ikke møter så forberedt som før.
- Er forberedt på at det kan være bruk for ekstra støtte i lang tid.

Informasjon til medelever

Den første samtalen mellom hovedlærer/kontaktlærer og elev er svært viktig for å sikre at eleven opplever god ivaretagelse. Eleven må få velge hva som skal fortelles til klassen og eventuelle andre medelever, og – eleven må få velge grad av deltagelse i formidling av denne informasjonen. Noen elever vil helst selv fortelle, mens andre vil være til stede, noen vil komme med tilleggsinformasjon ut over det lærer formidler, mens andre ikke vil si noe. Noen orker ikke å være til stede. Elevens medvirkning gir opplevelse av kontroll i en situasjon hvor tilværelsen kan oppleves som «ute av kontroll».

Elever i sorg forteller at venner trekker seg unna fordi de ikke vet hva de skal si eller gjøre. Enkel informasjon fra lærere til medelever om hvordan de kan støtte både ved retur til skolen og over tid kan motvirke ensomhet og tilbake-trekning.

Her er noen praktiske råd som kan inngå i informasjonen:

- Ta aktivt og tidlig kontakt – ikke unngå den som har mistet.
- Vis at du bryr deg, og still opp over tid.
- Unngå å ta kontakt av nysgjerrighet.
- Hør om han/hun ønsker å snakke om det som har hendt? Noen ønsker ikke det, andre vil gjerne fortelle igjen og igjen.
- Reaksjoner er svært forskjellige, noen reagerer lenge og sterkt, andre lite. Ha tålmodighet med dem som strever lenge.
- Hvis din medelev sier nei takk til å snakke om tapet, så er det ok. Men, det er ok å spørre om igjen en annen gang.

- Foreslå sosiale aktiviteter, sport, sammenkomster, turgåing og annet.
- Husk at selv om det er viktig å kunne snakke om tapet, så er det også viktig å kunne ha det som før. Det kan være til hjelp å ha det artig, og å le sammen. Det gir pauser i sorgen.

Hva bør du unngå å si, og hva kan du alternativt si?

- **Ikke si:** Jeg vet hvordan du har det – **alternativ:** Jeg tror ikke det er mulig å forstå hvordan du har det, men jeg vil forsøke.
- **Ikke si:** Jeg har også opplevd å miste noen, så jeg vet akkurat hvordan du har det. **Si heller:** Jeg har også mistet noen, men det er en stund siden nå, så det kjennes ikke så vondt lengre. Men kanskje jeg kan forstå litt om hvordan du har det.
- **Ikke si:** Det kunne ha vært enda verre.
- **Ikke si:** Sånn må du ikke tenke (føle) – **alternativ:** Det er lett å tenke sånn, men det er viktig å lage mottanker også.
- **Ikke si:** Ring meg hvis det er noe – **alternativ:** Jeg ringer deg for å høre hvordan det går.
- **Ikke si:** Går det bra? – **alternativ:** Kanskje du synes at jeg spør deg for ofte om hvordan det går? Hvis du ikke vil at jeg skal spørre, så bare si ifra.

Hva hvis eleven ikke vil at noe skal sies?

Noen elever vil ikke at noe skal sies, for eksempel etter et selvmord. Situasjoner er svært forskjellige og samme strategi kan ikke alltid brukes. Dersom en elev ikke vil at noe skal sies, men alle vet, er vårt forslag at en beskriver for eleven hvilke konsekvenser fortellelse kan ha.

Jeg forstår at du ikke ønsker at vi skal si noe til klassen, men det blir vanskelig fordi så mange allerede vet. Om ikke noe sies til alle, så vil ikke du vite hva de vet. Noen ganger oppstår det også rykter som ikke er sanne og dersom vi fra skolens side ikke sier noe, så kan du komme til å møte usanne rykter som vil gjøre vondt for deg å høre. Fordi det er kjent for flere hva som skjedde, opplever vi et ansvar for å informere dem. Det vi har tenkt å si er ...

Dersom dødsfallet har blitt omtalt i media, er

det ekstra viktig at rykter og misoppfattelser ikke får feste seg. Vår erfaring er at når en bruker tid med elever/familie forstår de situasjonen og motsetter seg ikke at det gis informasjon. I særtilfeller hvor dette blir vanskelig, anbefaler vi kontakt med skolens fagapparat.

Når skal eleven begynne på skolen igjen?

Skolen representerer struktur, kontinuitet og trygghet i en krisesituasjon. På skolen har elevene sitt vanlige sosiale miljø og støtten fra bestevenner og klassekamerater kan kjennes god og trygg i dagene etter et dødsfall. All vår erfaring tilsier at en tidlig retur er bra for elever. Imidlertid må returen være planlagt som beskrevet over. Det er ingen motsetning mellom å sørge og å gå på skole. Men, det må være plass til sorgen og den må tas hensyn til i skolehverdagen.

Elever kan gjerne returnere til skolen før begravelsen. Noen makter ikke det, men med støtte fra skolen og forståelse fra hjemmet er det mulig.

Noen elever sliter med å komme seg tilbake til skolen. Det kan være fordi de er bekymret for foreldre, eller for småsøsken hjemme. Dette skjer spesielt om en forelder er helt slått ut etter tapet. De kan også være redde for hvordan de vil reagere når de kommer på skolen. I tidlig kontakt med hjemmet kan en finne praktiske løsninger på dette, for eksempel til hvem eleven kan henvende seg om det blir vanskelig den første skoledagen eller hvordan hjelp kan aktiveres til støtte for en forelder som sliter.

Støtte til eleven over tid

Den vanskeligste tiden for en sørgende elev er vanligvis ikke like etter dødsfallet, men over tid. De er nokså samstemte i at forståelsen fra omgivelsene varer mye kortere enn det savn og den smerte de kjenner inni seg. Det er svært viktig å vite at det er opplevelsen av ikke å bli sett og forstått som er den vesentlige, ikke om en objektivt sett blir «oversett» eller ikke. Hvordan er det mulig å sikre at en elev blir «sett» over tid?

Vi har noen forslag til hva som kan sikre god oppfølging over tid:

Omsorg og støtte

- Lag en oppfølgingsplan for eleven helt fra starten av. Sørg for at den deles med andre lærere som møter denne eleven. Legg vekt på at lærere som er i kontakt med eleven har en felles forståelse og holdning til eleven og at de vet hvordan eleven ønsker å møtes.
- Ha et månedlig møte med eleven de første 6 månedene for å høre hvordan det går og hva som trengs å justeres.
- La eleven slippe aktiviteter som gir uønsket oppmerksomhet mot han/henne. Tillat mer passivitet i en periode.
- Tillat at eleven tar en timeout og får forlate klasserommet om han/hun ønsker det.
- Gi varsel til eleven om tema som berører alvorlig sykdom, død, traume osv. skal tas opp i timen.
- Pass på at du bryr deg over tid – strekk deg ut mot eleven selv om du tidligere har blitt avvist.
- Om eleven sliter merkbart med kontakten mot medelever, trekker seg unna andre, eller endres seg mye som person, så bør det sikres at han/hun får psykologisk oppfølging.
- Vær oppmerksom på at sorgen kan komme tilbake med fornyet styrke i særlig sensitive perioder, så som rundt konfirmasjonen, den døde fødselsdag og dødsdag, m.m. Anerkjenn slike dager, snakk med eleven og gi rom for sorgen inntil hverdagen vender tilbake.
- Når eleven skal videre til ny skole, bør det i samarbeid med elev og foreldre sikres at den nye skolen er informert om situasjonen, selv om det har gått flere år siden dødsfallet.

Pedagogiske tiltak

- Følg med på faglig utvikling. Hvis eleven er gammel nok til at det settes karakterer, så vurderes pedagogiske tiltak/ekstratiltak om flere karakterer svekkes.
- Ikke gi feedback på absolutt alle mindre feil – det kan være demotiverende.
- Aksepter at det for mange er vanskelig med konsentrasjon og hukommelse. Det kan vedvare over tid.

LITTERATUR

DOWDNEY, L., WILSON, R., MAUGHAN, B., ALLERTON, M., SCHOFIELD, P., & SKUSE, D. (1999). Psychological disturbance and service provision in parentally bereaved children: prospective case-control study. *British Medical Journal*, 319 (7206), 354–357.

DYREGROV, A. (2004). Educational consequences of loss and trauma. *Educational and Child Psychology*, 21, 77–84.

DYREGROV, A. (2006a). *Sorg hos barn. En håndbok for voksne*. Bergen: Fagbokforlaget.

DYREGROV, A. (2006b). *Små barns sorg. En veiledning for voksne*. Oslo: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet – www.bufetat.no/foreldreveiledning

DYREGROV, A., & DYREGROV, K. (2016). Barn som mister foreldre. *Scandinavian Psychologist*, 3, e9. <http://dx.doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e9>

DYREGROV, A., DYREGROV, K., & IDSØE, T.M. (2013). Teachers' perception of their role facing children in grief. *Emotional and*

Behavioural Difficulties. DOI:10.1080/13632752.2012.754165

DYREGROV, K. (2006). Skolens viktige rolle etter selvmord. *Bedre skole*, 1, 46–51.

DYREGROV, K. (2009). The important role of the school following suicide. New research about the help and support wishes of the young bereaved. *OMEGA – Journal of Death and Dying*, 59, 2, 147–161.

DYREGROV, K., ENDSJØ, M., IDSØE, T., & DYREGROV, A. (2014). Suggestions for the ideal follow-up for bereaved students as seen by school personnel. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 0(0), 1–13. doi:10.1080/13632752.2014.955676

HØEG, B.L., JOHANSEN, C., CHRISTENSEN, J., FREDERIKSEN, K., DALTON, S.O., BØGE, P., DENCKER, A., & BISTRUP, P.E., DYREGROV, A., & BIDSTRUP, P.E. (2018). Does losing a parent early influence the education you obtain? A nationwide cohort study in Denmark. *Journal of Public Health*. Published online April

19. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdy070>

LYTJE, M. (2016a). Voices we forget–Danish students experience of returning to school following parental bereavement. *OMEGA – Journal of Death and Dying*. <https://doi.org/10.1177/0030222816679660>

LYTJE, M. (2016b). *Unheard voices: Parentally bereaved Danish students' experiences and perceptions of the support received following the return to school*. Dissertation. Doctor of Philosophy. Jesus College, Faculty of Education, University of Cambridge, UK.

LYTJE, M. (2017). Voices that want to be heard – Using Bereaved Danish Students Suggestions to Update School Bereavement Response Plans. *Death Studies*. <https://doi.org/10.1080/07481187.2017.1346726>

PEARLMAN, M.Y., SCHWALBE, K.D., & CLOITRE, M. (2010). *Grief in childhood. Fundamentals of treatment in clinical practice*. Washington: American Psychological Association.

- Lett karaktertrykket – se nye prøver i sammenheng med hva eleven tidligere har prestert.
- La eleven stå over noen prøver om det kommer mange på en gang.
- Husk å utnytte de muligheter som opplæringsloven gir, for eksempel i forbindelse med fremmøte og fravær og ekstra tid ved eksamen.
- Er eleven en ungdom og er blitt skoletrett, så se på mulighetene for en praksisplass utenfor skolen eller en «permisjon» for en periode.
- Kartlegg eventuelle behov for pedagogisk støtte.

Avslutning

Som lærer er det viktig at du har et perspektiv på det som skjer her og nå, og samtidig tenker langsiktig. Gode oppfølgingsrutiner og god hjelp fra skolen kan fremme deres utdanningspotensial og bremse skjevutvikling. Hjelpen fra lærere som «ser» og støtter barn i sorg kan få livslang betydning.



Atle Dyregrov dr. philos, er psykolog og professor ved Senter for krisepsykologi ved Universitetet i Bergen. Han arbeider med oppfølging av barn og familier som mister en kjær. Hans forskningsområde er sorg hos barn og familier og katastrofepsykologi. Han har skrevet en rekke bøker, bl.a. bøkene *Sorg hos barn*, *Barn og traumer* og *Sorg hos små barn*. Han ble utnevnt til Ridder 1. klasse av Den Kongelige Norske St. Olavs Orden i 2014 for sitt arbeid på området.



Kari Dyregrov, dr. philos, er professor ved Fakultet for helse- og sosialvitenskap ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), og prof. II ved Senter for Krisepsykologi, UiB. Hun har forsket på etterlatte ved traumatisk død i 25 år og har vært prosjektleder for en rekke forskningsprosjekt. Hun har en rekke tidskrifts- og bokpublikasjoner, deriblant bøkene *Sosial nettverksstøtte ved brå død – hvordan kan vi hjelpe?*, *Mestring av sorg*; og *Etter selvmordet*. Dyregrov er nå prosjektleder for END-prosjektet om etterlatte ved narkotikarelatert død ved HVL.



Martin Lytje er utdannet PhD fra University of Cambridge i England og postdoc i *Kræftens Bekæmpelse*, Danmark. Hans interesseområde er å gjøre sorgrammede barn og unges egne stemmer tydeligere, samt å gi dem innflytelse over den hjelpen de skal få. Han har skrevet flere artikler på dette område og var hovedforfatter på *Sorghandleplan 2.0*, som er en oppdatering av den sorgberedskapen som brukes i det danske skolevesenet.

Partnerskap i matematikk mellom Norge og Canada

Av og til bør man ta en tur over bekken for å hente vann

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Canadiske og norske skoler møtes og samarbeider for å utvikle matematikkundervisningen. Et partnerskap er ikke bare å lære av andre, men å bli oppmerksom på hvilke kvaliteter man selv besitter.

NORCAN, det treårige prosjektet samarbeidsprosjektet mellom Norge og Canada går inn i sitt siste år, og resultatene begynner å komme. Mona Røsseland hadde opprinnelig ansvar for å støtte prosessene ved de tre norske skolene som er med i prosjektet, men etter hvert har arbeidet hennes i like stor grad blitt å dokumentere og forske på det som har skjedd.

– Utdanningsforbundet ville at deltakerne skulle skrive logger, slik at vi kunne dokumentere eventuelle effekter. Disse loggene har vist seg å bli svært verdifulle for oss, særlig ettersom vi nå vet hva lærerne tenkte også før prosjektet startet. En lærer kommenterte for eksempel: «Jeg skjønner ikke hvordan vi skal kunne involvere elevene i dette!». Bemerkningen var ganske typisk for holdningen da, senere holdningene endret seg betraktelig, sier Røsseland.

Etablering av matteråd

Canadierne ble svært inspirert av den norske formen for elevråd, særlig når de



Mona Røsseland har fulgt det norsk-canadiske samarbeidsprosjektet om matematikkundervisning tett. Et viktig resultat er at man har klart å involvere og samarbeide med elevene på nye måter.

hørte en av elevrådslederne fortelle om dette. En av de canadiske deltakerne ble så entusiastisk at da han kom hjem, så etablerte han straks noe han kalte et *Math Council* ved skolen sin. Dette er et matteråd, der elevene kan gi råd til lærerne sine, for eksempel: Hva er det som fungerer i matteundervisningen?

Denne videreutviklingen av elevråds-ideen, gikk så tilbake til Norge igjen, med det resultat at matteråd er blitt etablert ved alle de tre prosjektskolene. Røsseland forteller at en av elevene i matterådet fikk en aha-opplevelse når det plutselig var noen som spurte: «Hvordan lærer du best?» Det hadde hun aldri blitt spurt om før,

og det hadde hun aldri tenkt over før.

Et annet eksempel på ideer som vandrer frem og tilbake var bruken av *None Permanent Vertical White Board*. Canadierne var imponert over teknikken der norske elever samarbeider om matematikk på hvite tavler som henger på veggen med tusjer som lett kan viskes bort. På den måten kan læreren raskt se nøyaktig hvor man er i prosessen. Canadierne hentet hjem teknikken for å prøve den ut, men ble overrasket over at denne arbeidsmetoden, som de hadde plukket opp i Norge, opprinnelig var utviklet i Canada. De hadde altså gått over bekken etter vann.

Gjensidig speiling er fruktbart

– Vi har lært mye om oss selv ved å speile det norske og det canadiske systemet mot hverandre, sier Røsseland. Og hun slår fast, litt ubeskjeden, at vi har kommet mye lenger i matteundervisningen enn man har gjort i Canada.

– Faktisk er vi ganske gode på matteundervisning her i landet. Vi har kommet langt i å innføre nye undervisningsmetoder med høy grad av elevinvolvering, mens man i Canada fortsatt mange steder har en stor grad av lærerstyrt undervisning der elevene er mer passive utenom oppgaveløsning, sier hun.

Samtidig er Canadierne kommet langt når det gjelder organisert skoleutvikling, og det å få lærere til å forske på egen undervisningspraksis. Hvert år får lærerne et aksjonsforskningsskjema der de må beskrive hvilken deler av sin egen undervisning de velger å undersøke nærmere det neste året med tanke på forbedring. Dette blir samlet inn og fulgt opp av skolens ledelse.

Rektor Marianne Haagensen ved en av prosjektskolene, Børresen ungdomsskole i Drammen, legger i tillegg vekt på at de canadiske elevene har kommet lenger når det gjelder literacy innenfor matematikk. De må i mye større grad skrive, bevise og forklare gjennom føring av journaler. På den måten blir de langt flinkere til å beskrive sin egen måte å tenke på enn det norske elever vanligvis er.

Vurdering

En felt som har kommet stadig sterkere inn i løpet av prosjektet er vurdering. Prosjektskolene har tonet karakterer kraftig ned. Og når elevene tar en prøve, så vil de ofte få den tilbake for å kunne jobbe videre med den. Karakteren får de først etter andre innlevering. Elevene jobber mer i grupper, man gir åpne oppgaver og

Stephan Murgatroyd er canadisk forsker, og forteller at han er imponert over de norske skolene.

– De bruker 45 minutter på å undervise det jeg ville brukt 18 minutter på, sier han.

– Er du sikker på at det er så bra da?

– Ja, det dreier seg om dybdelæring, om å gi seg tid til å gå inn i problemstillingene, å lære på en grundigere måte. Jeg synes det er imponerende hvordan dere gjør det i Norge!



legger mer vekt på problemløsning.

– Alle elever har alltid en læringspartner, og hvis en elev rekker opp hånda med spørsmål, så sier alltid læreren: «har du spurt læringspartnern din?» Jeg kaller det «kognitiv kondis», man må la elevene stå i problemene i en lengre periode for å få til læring. Det motsatte er når læreren straks går gjennom problemet og gir eleven løsningen, sier Røsseland.

Et kapittel for seg er den norske måten å praktisere muntlig eksamen på. Canadierne har ikke hatt noe tilsvarende, og når de så hvordan dette blir praktisert i Norge, så tok de ideen hjem og fikk delstaten Alberta til å adoptere det norske systemet umiddelbart.

– For Alberta innebar dette en virkelig systemendring. De bevilget straks penger for å utvikle en muntlig eksamen i matte, og dette skal nå prøves ut i hele delstaten, sier Røsseland

Av og til en ekstra time nok

Mona Røsseland er entusiastisk med hensyn til samarbeidet, men kan også fortelle om motgang underveis.

– Vi opplevde en treg start. Mens forskere og skolefolk som hadde besøkt Canada var svært entusiastiske, og ville komme i gang, så tok det tid å få med alle lærerne på skolene. Dessuten var det et problem noen steder at lærerne delte seg i to lag, de som arbeidet med prosjektet, og de

andre, sier Røsseland. Å få med hele skolen ble en utfordring. Løsningen var, som så ofte før, tid og struktur til samarbeidet. Det som skapte endring av å sette av én time per uke der man skulle samarbeide om matematikkundervisningen.

– Denne ene timen skulle vise seg å bli avgjørende for skolens utvikling, sier hun.

FAKTA:

NORCAN er et treåring skolebasert forskningssamarbeid mellom skoler og fagforeninger i Norge (Utdanningsforbundet), i Alberta (The Alberta Teachers' Association) og i Ontario (The Ontario Teachers' Federation). Partnerskapet involverer til sammen ni skoler, tre av disse er Norge. Partnerskapet ble startet opp i 2015. Sentrale elementer i samarbeidet har vært:

- Å etablere et nettverk av skoler i Norge og Canada som arbeider for å forbedre elevenes læring og utvikling i matematikk.
- Samarbeid mellom skoleledere, lærere og elever, og styrke deres lederskap.
- Tilføre skolene en metodikk for utforskende praksis – som kan overføres til andre fag/skoler.
- Kunnskaps og erfaringsutveksling/deling.
- Likeverd (equity) «A great school for all»

Utprøving og innføring av ny teknologi i skolen

– hva har vi lært?

■ AV CATHRINE TØMTE OG JØRGEN SJAASTAD

Når teknologi skal testes ut og innføres i skolen, hender det ofte at alt ikke går helt etter planen. Men etter hvert er det visse mønstre som avtegner seg og som man kan lære av når man planlegger nye prosjekter.

De siste årene har vi ved NIFU¹ vært involvert i mange prosjekter der teknologi i ulike varianter har vært testet ut og delvis innført i skolen. Prosjektene omfatter både 1.–10. trinn og VG1, og dels rettet mot skolen som helhet, dels mot grupper av lærere og dels mot utvalgte elevgrupper.²

Det disse prosjektene har felles, er at de involverte skal i gang med noe *nytt* som er *digitalt*. Det nye kan være alt fra å benytte en ny læringsressurs, lære å anvende nettbrett eller datamaskiner med 1:1-dekning, lære nye arbeidsmetoder eller endre faglig forståelse og undervisningspraksis. Hva som er nytt, kan henge innbyrdes sammen, som når alle lærere må endre undervisningspraksis for å lære 1.-klassinger matematikk gjennom et nytt pedagogisk læreverk (Dragonbox), når 10.-klassinger skal gjennomføre forsert løp i matematikk som nettbasert omvendt undervisning (Den virtuelle matematikkskolen), eller når VG1-elever skal teste ut adaptiv læringsteknologi i deler av 1T-pensumet.

Som forskere har vi hatt forskjellige tilnærminger til disse prosjektene. Ofte har vi hatt det som kalles et følgeforskningsdesign. Det betyr at

vi har studert et fenomen over tid, og at vi har samlet data i ulike faser i perioden uttestingen eller implementeringen har foregått. Basert på foreløpige data og observasjoner har vi kunnet komme med innspill underveis. Disse innspillene har oppdragsgivere kunnet ta i bruk for justering av utprøvingen eller implementeringsprosessen. Et slikt design er avhengig av tett dialog mellom forskere og oppdragsgivere og ikke minst av en felles forståelse av ulike roller (Baklien, 2003). Det er også viktig med en felles forståelse av hva som skal kommuniseres (Linøe, Mikkelsen & Olsen, 2001). Ikke overraskende gir et følgeforskningsdesign også gode muligheter for å komme tett på ulike involverte aktører. I mange av våre prosjekt har vi hatt trepartsamarbeid mellom oss, teknologiutviklere og skoler (og/eller relevant myndighetsaktør i kommune eller fylkeskommune). I slike samarbeidskonstellasjoner er det spesielt viktig med rolleavklaringer og felles forståelse av prosjektet – og ikke minst en tydelig kommunikasjonsstrategi.

For å forstå prosesser knyttet til implementering av innovasjon, er firetrinnsmodellen til Kirkpartick (1996) mye brukt. Modellen viser til



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

fire stadier eller trinn som må forseres før man kan forvente å se endring knyttet til personlig adferd og til endring i institusjoner. Enkelt oppsummert kan det første trinnet vise til reaksjon på det nye, det andre til læring av det nye, mens de to siste viser til endring i adferd og institusjon. Prosesser som omfatter alle fire trinn, tar tid. Ingen av våre avsluttede studier har vært tilstrekkelig langvarige til at vi kan påvise endring. Studiene våre kan imidlertid vise til funn knyttet til modellens første trinn, om hvordan involverte reagerer på det nye, og om de har lært noe. I denne artikkelen vil vi derfor dele våre erfaringer fra utprøving og implementering av ny teknologi i skolen, i håp om å bidra til å øke kvaliteten i nye, fremtidige prosjekt.

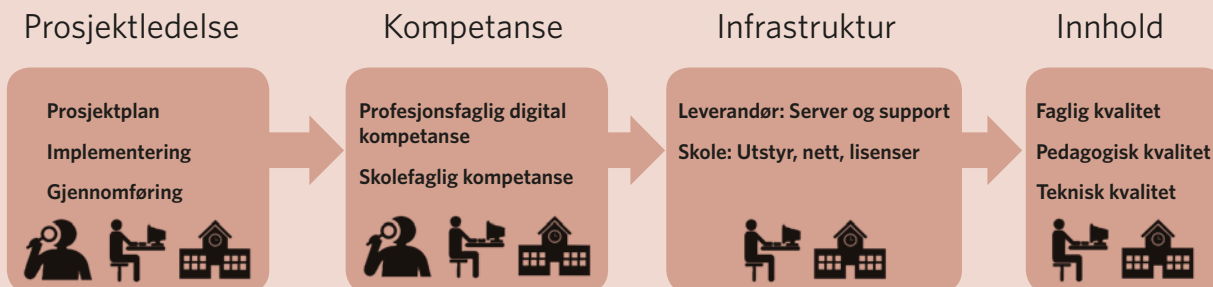
I hovedsak handler dette om fire momenter. Relasjonen mellom disse er angitt i figur 1, neste side. Først og fremst må *prosjektledelsen* lykkes. Alle partene i trepartssamarbeidet må involveres. Det man må sikre seg, er at partene har den

nødvendige *kompetansen*. Teknologiutviklerne trenger kunnskap om skolen, skolen og lærerne trenger profesjonsfaglig digital kompetanse, og forskerne trenger begge deler. Alle trenger skolefaglig kompetanse for å lede et prosjekt som involverer mange ledd og ulike nivåer i skolesystemet. Videre må den teknologiske *infrastrukturen* sikres. Svært ofte tar man feilaktig for gitt at skolens utstyr og nett tåler datatrafikken som oppstår ved bruk, og at utviklernes server og supportsystem har stor nok kapasitet til å håndtere et hundretalls brukere. Teknologiutviklerne og lærerne må også diskutere *innholdet* i teknologien. Det må holde en viss faglig, pedagogisk og teknisk kvalitet for at lærerne skal kunne utsette elevene for dette nye over tid.

Plan og prosjektbeskrivelse

Det foreligger gjerne planer eller prosjektbeskrivelser når skoler skal prøve ut noe nytt og digitalt.

UTPRØVING AV TEKNOLOGI I SKOLEN



Figur 1: Oversikt over aktører og prosesser

Her presenterer vi to typer planer: en overordnet prosjektbeskrivelse som involverer de tre partene (FoU-miljø, skoleeier/skoler, teknologiutviklere), og en spesialtilpasset utprøvningsplan rettet mot brukere. Begge typer planer fungerer best når de er tilpasset skolenes årshjul.

En overordnet prosjektbeskrivelse bør ta hensyn til skolers lokale organisering. Der noen skoler organiserer lærerkollegiet i fagteam, jobber andre faglærere mer på egenhånd i klassen sin. Dette kan få betydning for hvordan prosjektet skal presenteres og følges opp. For eksempel har vi sett at et prosjekt oftere har blitt forstått og fortolket mer homogent i lærerteam enn ved skoler der lærere jobber autonomt. Det betyr igjen at innsatsen med innføring og forankring av planen må justeres i henhold til skolenes lokale organisering.

Lærerne må i tillegg overbevises om hvorfor dette nye er bedre enn det som allerede finnes, eller i hvert fall like bra, og ikke minst må de føle seg trygge på at elevene vil gjøre det like godt på kommende prøver og eksamener. Det siste poenget er kanskje det mest utfordrende, men har man arbeidet systematisk med god kvalitetssikring, vil man kunne komme langt med den kunnskapen som er utviklet i denne prosessen.

Det er også viktig at alle parter opplever eierskap til planen og at planen er tydelig på hvem som skal gjøre hva. Erfaringsmessig blir roller og ansvar ikke uttrykt eksplisitt nok. For lærerens del

betyr dette at de må forstå graden av forpliktelse til å bruke det som skal piloteres. Har de sagt ja til å delta, må de forholde seg til oppgavene som prosjektet har tillagt dem. Det kan for eksempel være at de må bruke ny programvare et visst antall ganger i egen undervisning, at de må fylle ut et loggskjema eller at de må ha forskere til stede i klasserommet når de selv underviser.

Vi har sett at det å etablere en sentral koordinatorrolle er avgjørende for satsinger av denne typen. En slik koordinator bør ha solid erfaring fra læreryrket, siden mange av utfordringene er knyttet til etablerte praksiser i skolen. Dessuten vil en koordinator med egen erfaring som lærer bidra til å skape ansvarsfølelse for satsingen som helhet, i tillegg til å koordinere relevant informasjon for alle. Ofte kan koordinatorene samarbeide med en mindre gruppe lærere som kan fungere som et ressursteam inn mot skolen.

En tydelig beskrivelse av hvem som kan besvare tekniske spørsmål og fagdidaktiske spørsmål, er også viktig. Skal disse henvendelsene gå gjennom koordinator, eller er det andre personer som skal svare? Som for eksempel teknologiutviklerne? Hvordan kommer skolene i kontakt med rette personer? Via e-post? Et lokalt nettforum? Via telefon? Tydeliggjøring av hvem som er ansvarlige for disse områdene er helt avgjørende når en lærer står i et klasserom og plutselig ikke kommer på nett, eller når en av elevene har problemer med

sin maskin. Da må han eller hun vite hvor det er hjelp å få og hvor lang tid det eventuelt vil ta å løse problemet.

For å lykkes med selve utprøvningsplanen er det viktig at denne er mest mulig konkret, for da ser lærerne nytten ved å skulle gå i gang med det nye og digitale. Dersom planen i tillegg kan vise til merverdi for den enkelte, har man kommet langt. I mange tilfeller er det også viktig å spille på lag med foreldre (f.eks. gjennom FAU) og skoleledere. Et av de ofte stilte spørsmålene er om det som skal gjøres, er forankret i forskning, og i så fall hva forskningen viser.

Kompetanse

Når ny teknologi skal testes ut og eventuelt innføres, vil mye avhenge av skolens teknologikompetanse og teknologiutviklernes skolekompetanse. For å ta det siste først, hvis utviklere ikke forstår den skolekonteksten de skal arbeide i, vil problemene komme til å stå i kø. Ikke bare er det viktig at utviklere forstår lærernes hektiske hverdag, men de må også kjenne til skolens formelle strukturer. For eksempel har vi sett at det er avgjørende at utviklerne kjenner til skolens generelle retningslinjer og lokale strategier. Blant annet trengs innsikt i skolens eller skoleeiers lokale organisering av IT-drift. Videre nytter det ikke å ha laget «kul teknologi» dersom den ikke er tilpasset norsk skole. Innholdet må være tydelig forankret i kompetansemål, gi relevant læringsutbytte og ikke minst være fagdidaktisk kvalitetssikret.

Som nevnt er også skolens teknologikompetanse viktig, både i skoleledelsen og for hver enkelt lærer. Begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse innebærer at lærere har tilstrekkelig teknologisk, faglig og pedagogisk kompetanse som gjør dem i stand til å tilpasse egen undervisning til kompetansemål, klasse og elev. Et teoretisk rammeverk som ofte benyttes i denne sammenhengen er det som kalles TPACK; *Technology, Pedagogy and Content Knowledge*, det vil si fagkunnskap (CK), pedagogisk kunnskap (PK) og teknologisk kunnskap (TK) (Mishra & Koehler, 2008). Rammeverket viser til at en god balanse av disse tre kompetanseområdene er det som skal til for å være en profesjonsfaglig digital kompetent lærer. Slik kompetanse kan variere mellom skoler

og innenfor hver enkelt skole. Dette har betydning for hvordan uttesting og implementering av nye digitale læringsressurser blir mottatt av lærere som involveres. En lærer med liten erfaring i bruk av teknologi i undervisningen vil reagere forskjellig fra en lærer med mye erfaring.

Av og til er kompetanseutvikling en eksplisitt del av prosjektet. Også i slike tilfeller bør man kjenne til status på skolens profesjonsfaglige digitale kompetanse på forhånd. Dessuten kan det være viktig med konkrete arenaer for refleksjoner og dialog knyttet til utprøvingen, slike kan være både formelle og uformelle, og de kan finne sted lokalt ved skolen eller på tvers av skoler, dersom flere er involvert.

Videre er skoleleders digitale kompetanse viktig for å lykkes med et prosjekt. Mye står og faller på at skoleleder forstår omfang og konsekvens av uttesting og implementering for lærere, elever og foresatte. Dersom ikke skoleleder legger til rette for at lærere får nok tid til å bli kjent med den nye ressursen eller arbeidsmåten, kan det medføre at lærerne ikke agerer slik prosjektgruppen hadde lagt opp til. Vi har opplevd dette ved flere tilfeller, noe som blant annet har resultert i utsettelse og nye piloteringer.

Kvalitetssikring

Skolehverdagen er travel for lærere og ledelse. Skal man i gang med noe nytt, er det derfor helt avgjørende at det nye er av en slik kvalitet og med en slik brukervennlighet at det er enkelt å begripe hvordan det skal anvendes i klasserommet. Det er kanskje innlysende at det er lite poeng i å innføre noe som ikke er godt nok og som man ikke enkelt kan ta i bruk. Gjennom våre studier har vi likevel erfart at ressurser og teknologier som er valgt, ikke nødvendigvis er tilstrekkelig velfungerende når lærere skal benytte disse i egen skolehverdag. Kvalitetssikring handler slik både om faglig-pedagogisk kvalitetssikring og teknisk kvalitetssikring.

Teknologiselskaper har ofte et ønske om å prøve ut teknologien eller den digitale læringsressursen i skolen, for i neste runde å arbeide med ytterligere produktutvikling. Dette kan være en fornuftig tilnærming. Likevel bør man tenke nøye gjennom hvor uferdig man kan tillate teknologien å være før man involverer skoler

og lærere for uttesting av produktene. Lærerne må kunne se lovende resultater på et tidlig tidspunkt, selv med en pilotversjon. Hvis ikke, er ikke grunnlaget for utprøving i større skala til stede. En mulig tilnærming for å sikre at teknologien har tilstrekkelig kvalitet før uttesting, kan være å nedsette en arbeidsgruppe bestående av lærere, utviklere og forskere. Disse gruppene vil ha ulike erfaringer som kan være verdifulle å ha med i kvalitetssikringsarbeidet. I slike prosesser er det viktig at særlig lærere får en god forståelse av hvordan dette vil se ut i klasserommet og hvordan det skal integreres med alt det andre de allerede gjør. Lærernes tidlige forsøk med å bruke ressursen i egen undervisning vil danne et viktig kunnskapsgrunnlag for utviklerne. Dersom utviklerne tar hensyn til læreres reaksjoner i møte med den nye ressursen eller teknologien, vil det trolig danne et godt utgangspunkt for hvordan det nye best skal presenteres ved videre uttesting og bruk.

Lærernes perspektiver er også viktige med tanke på at teknologien skal introduseres for å bygge opp om pedagogiske ideer, og ikke motsatt: at aktivitetene skal tilpasses teknologien man benytter. Forskere på sin side vil kunne trekke på erfaringer fra andre lignende studier, og teknologiutviklerne vil kunne foreta nødvendige justeringer og tilpasninger før ressursen testes ut på et større lærerkollegium.

Infrastruktur

Selv om skolens digitale tilstand nok er bedre enn noensinne, finnes det fortsatt utfordringer knyttet til infrastruktur. Selv om det høres litt elementært ut, anbefaler vi at man ikke undervurderer hvor stor plass slike praktiske utfordringer ofte har i klasserommet. Når slike inntreffer, svekkes prosjektets faglige og pedagogiske fokus. I verste fall har vi sett at man må gjenta pilotstudier for å kvalitetssikre det faglig-pedagogiske innholdet, da første pilot først og fremst handlet om å få teknologien til å fungere. Et typisk eksempel er netthastighet. Skal utprøvingen av ny undervisning støtte seg på et trådløst nettverk, bør det være sterkt nok til at det nye kan foregå parallelt med skolens pågående aktiviteter. Da vi studerte nettbasert forsert matematikkundervisning for ungdomsskoleelever (Den virtuelle matematikkskolen, DVM),

viste det seg at dette ikke gikk bra ved de skolene der man strømmet filmer i andre klasser parallelt med DVM-undervisningen.

Vi har også sett at andre momenter som har med skolens infrastruktur å gjøre, kan få betydning for uttesting og eventuell innføring av det nye og digitale. Skal alle elever i klassen, på trinnet eller ved skolen benytte den nye ressursen eller teknologien, forutsetter det at de har tilgang på adekvat maskinvare med riktig brukergrensesnitt for ressursen. Da kan man sjekke: Er ressursen plattformuavhengig? Kan den fungere i skoler som har satset på nettbrett, eller bare på pc-er? Det hjelper dessuten lite å teste ut en ny ressurs dersom den kun virker på et fåtall nettlekere som skolen i verste fall ikke har tilgang til, eller at maskinparken er for gammel til å håndtere aktuelle animasjoner. Flere skoler driftes dessuten av kommunenes sentrale IT-avdeling, og da kan det ta tid å få autorisasjon til å laste ned nyeste versjon av nødvendig programvare for å ta i bruk ressursene. Kommunale brannvegger kan også bidra til store forsinkelser. Lærere kan ikke ta seg tid til å vente på at slike tekniske utfordringer løses.

Oppsummering og veien videre

Som forskere har vi lært betydningen av alle disse punktene nevnt ovenfor. Noe av dette høres elementært ut, men vi har altfor ofte sett eksempler på avvik fra disse punktene og de negative konsekvensene det får for uttesting og implementering av ulike former for ny teknologi. Vi har vist betydningen av å ha en plan med tydelig rollefordeling og ansvar. Det er også viktig med kvalitetssikring av innholdet, både faglig-pedagogisk og teknisk, og denne må gjøres av personer utenfor utviklergruppen. Dessuten må nødvendig teknologisk infrastruktur være på plass før man kan gå i gang med det nye. Kompetanse hos teknologiutviklere, skoleledere og lærere er sentralt, ikke bare må man ta hensyn til skoleledere og lærernes profesjonsfaglige digital kompetanse, men også teknologiutviklernes skolefaglige kompetanse. Et siste punkt handler om forankring: når lærere og utviklere jobber sammen i en prosjektgruppe som er tett på skolen, og med ansvarsfølelse for helheten, vil sjansene være større for å lykkes med det nye og digitale.

NOTER

- 1 Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- 2 NIFU har i denne anledning publisert rapporter og notater vedrørende Den virtuelle matematikkskolen (DVM), innføring av adaptiv læring i matematikk, MatAdapt, nettbasert videreutdanning av matematikklærere, Matematikk 1 og 2 MOOC, begynneropplæring i matematikk, Dragonbox, og begynneropplæring i skriving med nettbrett, Pennal eller Pad-studiene. I tillegg har noen av prosjektene vært rettet mot spesifikke elevgrupper, for eksempel sterkt- eller svakt presenterende, eller mot spesifikke trinn (DVM), og/ eller fag (DVM, MatAdapt, Matematikk MOOC, Dragonbox, Pennal Pad).

LITTERATUR

BAKLIEN, B. (2000). Evalueringsforskning for og om forvaltningen I: O. Foss & J. Mønnesland (red): *Evaluering av offentlig virksomhet*. NIBRs pluss-serie 4:2000. Oslo: NIBR s 53–78

KIRKPATRICKS TRAINING MODEL. Hentet fra <<https://www.kirkpatrickpartners.com/Our-Philosophy/The-Kirkpatrick-Model>>

KOEHLER, M.J. & MISHRA, P. (2008). Introducing technological pedagogical knowledge. I: AACTE (red.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators*. Routledge/Taylor & Francis Group for the American Association of Colleges of Teacher Education.

LINDØE, P., H., MIKKELSEN, A. & OLSEN, O.E. (2001). Fallgruver i følgeforskning, *Tidsskrift for samfunnsforskning* vol. 43, nr 2, s. 191–217

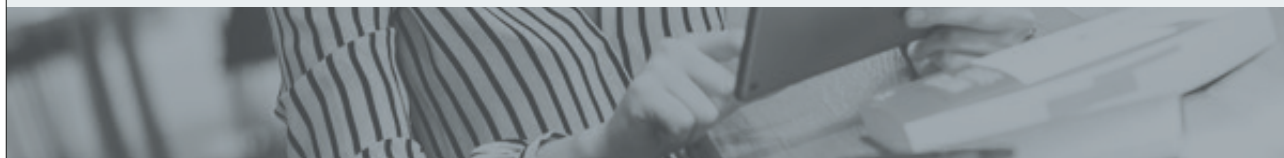


Cathrine Tømte har i over ti år studert teknologi og utdanning. Ved NIFU har hun ledet flere studier om teknologibruk i skoler og innenfor høyere utdanning. Tømte har doktorgrad fra NTNU og jobber som forsker 1 ved NIFU.



Jørgen Sjaastad er lektor i matematikk og har en doktorgrad i realfagsdidaktikk. I NIFU har han ledet og deltatt i evalueringer av tiltak i grunnopplæringen, i særlig grad knyttet til prosjekter innenfor matematikk, realfag og teknologi. Han jobber nå som førsteamanuensis ved NLA Høgskolen.

ANNONSE



Har du det du trenger til pensumlisten?



gylendendal.no/faglitteratur

Livets Tre

i kunst og håndverksfaget

■ AV ANNE-MAY FOSSNES OG JAN-ERIK SØRENSTUEN

I en workshop i naturkunst ble friske pilskudd brukt til å lage grønne rom i et utendørsmiljø. Slik blir kunst og håndverk brukt som metode for å arbeide med natur og miljø.

Land art, earthworks, eller *earth art* er det som land art-kunstneren Robert Smithson uttrykker, en kunsttradisjon der landskap og kunst er uatskillelige. Vi snakker om kunst laget i naturen ved å bruke naturens materialer som jord, stein, sand, organiske materialer som stokker, greiner, blader, vann, snø og is; introduserte materialer som sement, metaller, asfalt og mineralpigmenter. Land art er en kunstners protest mot plastestetikk og hensynsløs kommersialisering av kunsten slik den fortonte seg mot slutten av 1960-årene i USA. I korthet er det en tradisjon basert på hvordan estetisk kunnskap kan anvendes i utendørs naturmiljøer.

Tate Modern har en kortfattet definisjon på land art som virker relevant i forhold til vårt prosjekt i Edens Have:

Land art er kunst laget direkte i landskapet ved å bearbeide selve landskapet til jordkunst, eller ved å lage strukturer i landskapet og bruke naturmaterialer som steiner, greiner eller trær.

Selv om land art-tradisjonen er blitt tatt i mange retninger de siste 50 årene, ønsker vi å forholde oss til disse opprinnelige definisjonene, og også i vårt prosjekt ta den et stykke lenger ved å bruke grønne, levende organiske materialer, som levende pil.

Sosiale læringsteorier i kunstutdanning

Vi kan lett forstå at barn lærer språk ved å leve i en kultur med ord, at de lærer å synge ved å herme sanger fra sin kultur, å danse ved å gå på danseskole, å spille piano ved å forsøke å øve inn og repetere de klassiske komponistene. Når det kommer til visuell kunst, tror vi ofte at dette kun dreier seg om gener, talent og muligheter til å bruke vår kreativitet.

Vi glemmer at alle kunstnere kommer fra sine ulike kulturer og at disse kulturene påvirker dem. Pablo Picassos far var rektor ved Kunstakademiet i Malaga. Han fikk sin sønn til å tegne sammen med sine studenter, og da Pablo var tolv år gammel, besto han opptaksprøven ved Kunstakademiet. Og som han uttrykte senere: «Jeg brukte resten av mitt liv på å lære å tegne og male som en fem-åring.» Men han kunne ikke benekte kvaliteten på det som virkelig hadde åpnet hans øyne, hender og hjerne for visuell kunst. Faren hadde latt ham arbeide sammen med 18-årige kunststudenter. Hans «modeller» (innen modellering) var sterke forbilder, ikke for gamle, og tydeligvis midt i blin-ken i forhold til modelleringsteoriene. «.... barnets umiddelbare respons på modellens handlinger, blir vekket direkte og samtidig, og ofte utført senere uten at modellen er til stede» (Bandura, 1977).

► Elevene lager flettverk av levende pil i et naturkunst-prosjekt. Bildene er tatt i forbindelse med prosjektet.



Da Sovjetsamveldet ble etablert etter første verdenskrig, ble mange berømte kunstnere i Vesten opptatt av marxisme. De hadde til felles en stor interesse for utviklingen av kollektive samfunn og kulturer. Blant dem var noen av våre fremste kunstnere, som Wassily Kandinsky, Johannes Itten, Paul Klee og Laszlo Moholy-Nagy fra Bauhaus-skolen i Weimar, også noen av det 20. århundres mest kjente forskere innen sosiale læringsteorier, som Lev Vygotskij, Alexei Nicolaevitj, Urie Bronfenbrenner og Albert Bandura.

De kollektive idealene og modelleringsteoriene, ble adoptert og videreført av blant andre de sosialist-/venstreideologene på Po-sletta i Italia, der Loris Malaguzzi hadde som mål å utvikle generasjoner av barn som ikke ville bli så lette bytter for samfunnets maktfaktorer, ved å gjøre barn fri til å stole på sine egne sanser (Sørenstuen 2011 og Wallin 1982).

Loris Malaguzzi hadde studert Bauhaus-skolens pedagogiske ideologier (Drosde 1998). Disse ble hovedpillarene i hans didaktiske organisering av de berømte Reggio-Emilia-skolene i Nord-Italia etter andre verdenskrig. Malaguzzi baserte blant annet sin ideologi på Vygotskijs teorier om «den andre kompetente», og at «det du kan gjøre sammen med kompetente personer i dag, kan du gjøre alene i morgen» (Vygotskij, 1978). Ideer fra Vygotskij ble adoptert i kunstutdanningen ved Bauhaus-skolen i Weimar 1919–36.

Forskningstema

Da elevenes verk kan defineres i spennet mellom land art og modellering i et utendørsmiljø, stilte vi noen få enkle spørsmål til elevene våre, etter at det var fullført. Vårt forskningstema var: «Kan vår påvirkning med kunsthilder, naturmiljø og aktive modeller få betydning for elevens opplevelse av sitt verk?»

Dømmesmoen

«Edens Have» er navnet på en liten park på Dømmesmoen, omgitt av store linde- og bøketrær.

Dømmesmoen har vært gård, hagebruksskole, en avdeling av Universitetet i Agder (UiA), nå tilhørende Grimstad kommune, og har fortsatt et av landets fineste parkanlegg. I UiAs tid ble parken

brukt som land art-arena for kunst- og håndverksstudiene. Lokaliteten er vesentlig, da den utgjør en standard for hele prosjektet. Parken har betydning som rekreasjonssted for ulike grupper av fastboende og turister.

Våre materialer

Vi har valgt pilaterialet (salix) fordi den finnes på stedet, som tidligere forskningsmateriale for energiforskning ved UiA, og fordi nye skudd vokser rett ut fra stammen i 3 til 5 meters lengder per år. Den er myk og bøyelig og lett å få til å slå rot og vokse dersom den blir plantet i rett tid, det vil si mars til mai. Skal den plantes om sommeren, må skuddene høstes om våren og lagres i kjølerom. Pil er blitt mye brukt i kurvfletting over hele den nordlige halvkule. Da er skuddene blitt tørket, og deretter lagt i bløt i 60 graders vann i 24 timer. Slik blir de svært lett-bøyelege uten at de knekker.

Et prosjekt som dette kan utføres over alt der det er en glenne i skogen, park eller hage. Bare pila kommer i jorda etter maks to uker, kan den plantes over hele Norden.

«Blomstrende Sørland» og prosjektgruppa

Arne Johannes Årflot i «Blomstrende Sørland» har etablert en prosjektgruppe med bred estetisk kompetanse for å utarbeide naturkunstprosjekter for ungdomsskolene i Grimstad, sammen med Den Kulturelle Skolesekken. Anne-May Fossnes, kunstner; Anita Knudsen, gartner og keramiker; Jan-Erik Sørenstuen, førstelektor, kunstner og forfatter.

I Nord-Europa har mange kunsthåndverkere innen kurvfletting eksperimentert med både døde og levende pilfletteinstallasjoner de siste 20 årene. Noen få kunstnere, blant dem den dansk-sicilianske kunstneren Alfio Bonanno, begynte med levende pil sammen med kunstnerne Arnfinn Haugen og Arve Rønning i Risør i 1996. Jan-Erik Sørenstuen deltok i prosjektet sammen med 20 studenter fra UiA (Sørenstuen 1999 og 2011). Vår prosjektgruppe gjorde avtale med Holvika skoles 8. trinn med 52 elever og deres lærere i kunst og håndverk og naturfag om å delta i dette aktuelle prosjektet i Edens have en dag tidlig i april 2016. Anne-May Fossnes har fortsatt å gi lignende tilbud i 2017 og 2018.

Introdusering av prosjektet på Holvika skole

Elever fra forrige års prosjekt (2015) hadde ifølge våre analyser svært positive opplevelse fra sitt prosjekt, og vi åpnet 2016-workshopen ved å la to av dem formidle dette til det nye kullet.

I vår videre presentasjon ga vi oppmerksomheten til Robert Smithsons arbeid i land art, *The spiral Jetty in Utah*, 1970, og til Gustav Klimts maleri i art nouveau-stil, *The Tree of Life*, Wien 1905.

Begge disse verkene har i seg den verdensomspennende kulturelle inspirasjonen fra verdensrom, hav og land, som spiralformen i Melkeveien og sneglehusene fra hager, skog og hav. Vann i spiralform når vi drar proppen ut av badekaret, og motsatt spiral på den sydlige halvkule, grunnet jordrotasjonen som gjør at spiralen dreier hver sin vei, den såkalte corioliskraften.

Naturmiljøet i Edens Have

En vakker slette omgitt av ti enorme lindetrær og et bøketre gir rammene og naturens inspirasjon i det aktuelle temaet *Livets tre*.

Vi utfordret elevene til å se omgivelsene og Gustav Klimts *Livets tre* sammen, og å skape sine egne variasjoner av spiraler og sirkler, og på samme tid ha formen på stammen og greinene i minne.

Vi hadde videre fordelene av å kunne vise bilder og video fra forrige års arbeid.¹

Vi bestemte at de tykkeste (3 cm) og de lengste (4 m) skuddene skulle plantes i form av en tunnelstamme, stor nok til at interesserte besøkende kunne gå inn i den.

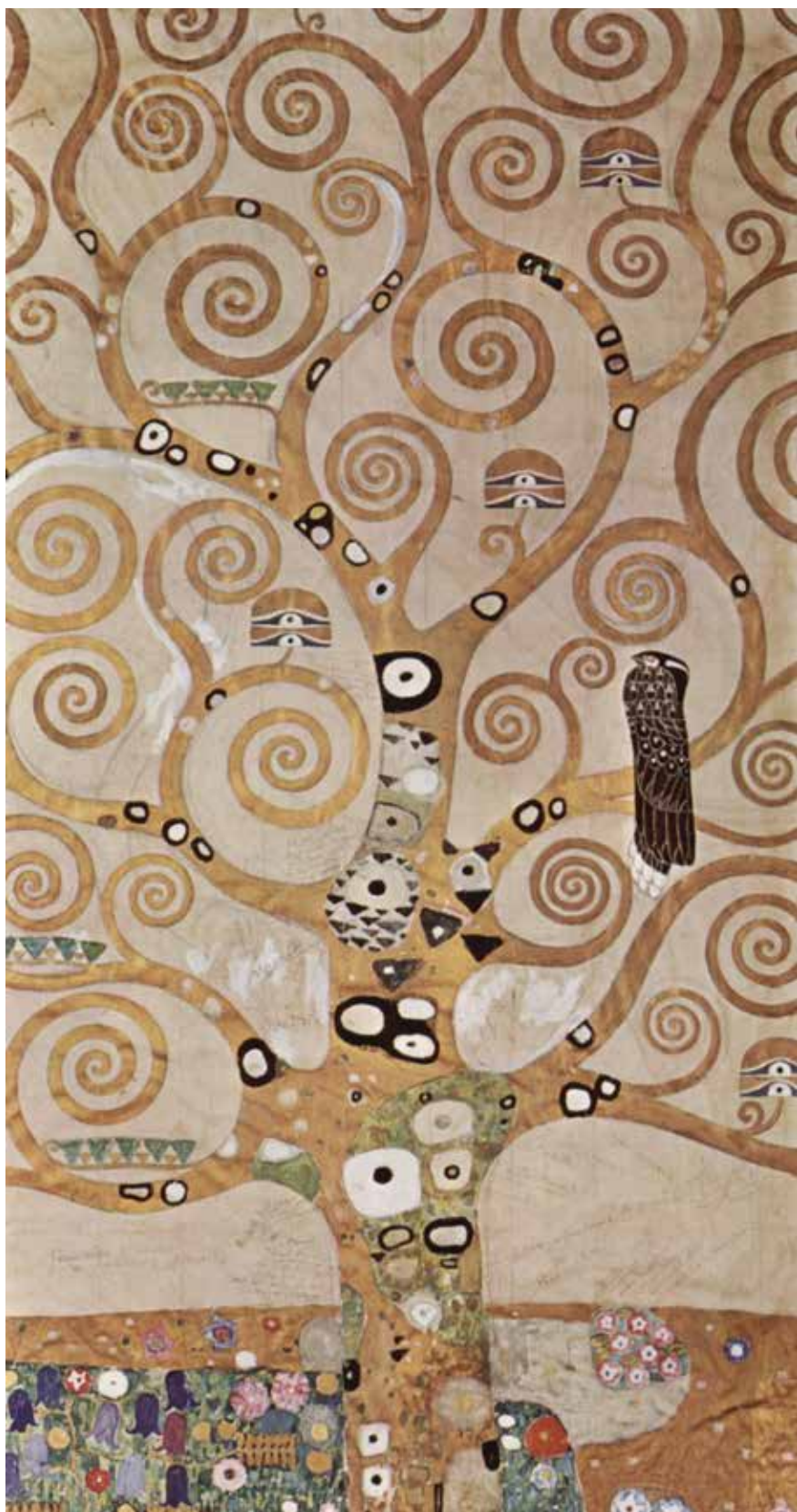
Vi ga elevene i oppgave å tegne de ulike formene av spiralformede og runde hytter, og deretter ble gruppenes skisser plassert i det som kan se ut som *Livets tre*, på bakken, klare til å bli tegnet opp med kalklinjer på plenen.

Vi bad elevene om å ta med mobilkameraer eller telefoner for å dokumentere sine arbeider, og for å muliggjøre estetisk arbeid med digitale bilder i kunst og håndverksfaget etter ferdigstilling.

Forrige år hadde vi en utstilling av fototrykk på tre i kafeen på Dømmesmoen.

Struktur

Utstyret vi brukte, var: pil, spett, hyssing av naturfiber, kniver, grensakser (store og små), torvjord (til å etterfylle i spetthullene etter planting og



«Livets tre» av Gustav Klimt. Wikimedia Commons



vanning), elevens skisser og kameraer.

Deltakerne var 52 ungdomsskoleelever, (inkludert en velkomstkasse med barn av utenlandsk opprinnelse); en førstelektor, en kunstner, en gartner, samt fire lærere.

Organisering

I begynnelsen av skoleåret ble lærerne oppmuntret til å innarbeide denne workshopen i sin undervisningsplan for året. Et par dager før vår utendørs kunstworkshop fant sted, hadde vi klasseromsundervisning med innføring i generell land art, i Gustav Klimts maleri *Livets tre* og i det aktuelle kunstprosjektet med levende pilskudd med visning av bilder og video fra forrige års arbeid.

Deretter laget hver enkelt elev tegninger av enkle sirkelformede, pilflettede rom, der de gikk videre inn i gruppearbeider med 4–5 elever per gruppe. Disse utarbeidet gruppens fellesbidrag til «levende pil-rom», og diskuterte fasong og størrelse.

Hver gruppe ville få utlevert ca. 200 friske pilskudd av ca. 4 meters lengder.

På workshopdagen skulle elevene starte kl. 09.00, med en kort praktisk innføring, lunsj kl. 11.00, og arbeide til kl. 13.30.

Workshoper 2016

Lederen for *Blomstrende Sørland*, Arne Johannes Årflot, sørget for prosjektgruppens progresjon i

arbeidet. Her fantes kompetanse innen generell kunst, land art, undervisning, forskning, hagestell, foto- og videodokumentasjon.

Vi bad elevene betrakte Gustav Klimts maleri som et veikart liggende på bakken, knyttet til stedets miljø. *Livets tre* var på forhånd tegnet opp med kalkede linjer på bakken av prosjektlederne, for å kunne skape et tredimensjonalt kunstverk på bakgrunn av et todimensjonalt bilde.

Om morgenen ga vi en demonstrasjon av dyp (ca. 20 cm) spetting, da dette viste seg å være den største svakheten i foregående års prosjekt. Alle elevene fikk «prøvespette», veiledet av prosjektgruppen. Dette var svært viktig for å få til en god start på pilveksten.

Deretter demonstrerte vi hvordan man lager buer uten å brette skuddene ved å starte med store buer med ett skudd fra hver side av «tunnelen», bøye dem sammen i stor bue, for deretter gradvis å forminske dem og knytte dem sammen.

Våre elever, samt (i uken etter) elever fra Dahlske videregående skole, tok pilskuddene, og ved hjelp av en grensaks klippet de av et par cm i den tykke enden som skulle i bakken. Sammen laget de ca. 20 cm dype hull, plantet skuddene med ca. 15 cm mellomrom i to rader med ca. 70 cm mellomrom, for å kunne konstruere sidene på «stammetunnelen».

Et pilskudd fra høyre og et fra venstre rad ble

bundet sammen til en bue over hodene deres, med hyssing av naturfiber, et band på toppen og et på hver side, uten å brette skuddene. Vi gjen tok dette med alle skuddene i de to radene. Slik bandt vi sammen alle tunnel-«renningene», og renningene for de spiral- og sirkelformede rommene. Dermed fikk hele installasjonen en form for tak og vegger. Det var nødvendig å lage sterke konstruksjoner gjennom hele installasjonen.

Slik kunne hele installasjonen nå betraktes som en vev med renninger, som manglet innslag. Deretter begynte vi i endene av tunnelen å veve inn innslagene diagonalt. Når vi hadde fylt hele veven med innslag fra høyre side og stukket endene ned i alle hullene, gjorde vi det samme fra venstre side. Slik fikk hvert hull minst tre pilskudd nedplantet i grunnen, og vi fikk en fast og tett vevsstruktur. Vi etterfylte alle hullene med torvjord, fullgjødning og vann, og stampet det hele ned med hælen.

Vi fant ut at ved å ta utgangspunkt i en kjent kunstners arbeid, kunne vi lettere illustrere vårt prosjekt og gi utøverne et felles fantasibilde. Ved å bruke *Livets tre* av Gustav Klimt sikret vi oss et felles estetisk utgangspunkt. Deretter følger utfordringene i å transponere et todimensjonalt bilde til en tredimensjonal installasjon.

Innenfor de oppgavene vi ga elevene, er det fortsatt store muligheter til individuelle variasjoner i størrelse, form, fasong, struktur, mellomrom, tetthet, vevteknikker osv. I 2016-workshopen ser vi at strukturens styrke, og de oppkalkede linjene med avsatt plass for hver enkelt gruppes arbeid, blir gode poeng for denne type utradisjonelle arbeider.

Tilbakemeldinger

Fra Jan-Erik, som hadde med sitt barnebarn, Marieke på sju år:

Alle skuddene hadde fått grønne knopper/ blader som viste at de utviklet røtter. Jeg tok Marieke i hånda og fulgte henne til en av inngangene til pilinstallasjonen. Hun løp inn, i rom etter rom, spiral etter spiral, og i alle de sirkelformede rommene.

Ubetenksomt spurte jeg om hun ville hjelpe meg å telle antall rom. Hun verken så eller



«The spiral Jetty in Utah» av Robert Smithson. Foto: Wikipedia

hørte meg. Hun løp, berørte, krøp, om igjen og om igjen uten å snakke.

Anne-May observerte videre to femåringer idet de oppdaget en annen side av voksenlivet inne i det Gustav Klimt-inspirerte flettverksbygget, *Livets tre*:

Jeg hadde ganske enkelt kontortid på min mobiltelefon inni en av spiralene en varm vårdag i mai. Plutselig kom disse to, en gutt og en pike, løpende inni tunnelene. De ble litt forbauset over å se en voksen person liggende der inne på bakken. Jeg fortalte at dette var mitt kontor.

– Mmmm, da bor vi i rommet ved siden av da? sa den ene til den andre.

Så flyttet de inn ved siden av meg!

En tilbakemelding fra en 13-årig elev:

Det betyr mye for meg, og jeg håper det inspirerer andre. Det er fint at andre kan ha glede av det vi lagde, særlig siden det var hardt arbeid. Jeg la mer enn hjertet mitt i arbeidet. Det er fint å kunne vise andre hva vi kan gjøre med naturen. Jeg er veldig glad for at noen likte mitt arbeid, og at de kan leike i det, og se hvor vakert og coolt det er. Det var fint å være en del av noe som var så morsomt!

Bandura definerer self-efficacy eller mestringsforventning som et individs tro eller tillit til egen motivasjon for å mobilisere videre motivasjon,

LITTERATUR

BANDURA, A. (1977). *Social learning Theory*, Prentice hall Inc.

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy and health behavior*, Cambridge University Press.

BANDURA, A. (1998). Exercise of agency in accenting the positive. Delivered at the meeting of the American Psychological Association, San Francisco.

BRONFENBRENNER, U. (1979) *The Ecology of Human Development, Educational perspectives*. Harvard University Press.

VAN BOECKEL, J. (2013) *At the Heart of Art and Earth*, Aalto University, School of Arts, Design and Architecture.

DROSDE, M. (1998). *Bauhaus- Bauhaus archive 1919-1933*, Benedict Taschen.

FLAM, J. (1986). *Robert Smithson: The Collected Writings*, University of California Berkley.

FLIEDL G. (1990). *Klimt*, Taschen.

TIMO JOKELA, NILS ASLAK VALKEPÄÄ, M.FL. (2011). Mark of the Forest, environmental artists in Finland, Artist- group, edition 1000, printing house. Print 20.fi.

HUHMARNIEMI, M., JOKELA, T., VUORJOKI, S. (2003). Talven Taito Winter Skills, Oy Sevenprint Ltd., Rovaniemi.

JOKELA, T. (1995). From Environmental Art to Environmental Education, UIAH.

JOKELA, T. (1999). *Wanderer in the Landscape- Reflections on the relationship between art and the nordmenn environments*. Landscape

and Western art, Oxford University Press.

LENONTIEV, A.N. (1981) The Development of Mind, a reproduction of the Progress Publishers.

NÆSS, A. (1999). Økologi, *samfunn og livsstil*, Oslo, Bokklubben Dagens Bøker.

PERERIRA, T. (2016). Eco-Sustainability: A Revolution in Education, The Journal of record.

SØRENSTUEN, J.-E. (2011) *Levende Spor*, Fagbokforlaget, Bergen.

SØRENSTUEN, J.-E. (2004). Land art/ miljø-kunst og Estetisk dokumentasjon i kunst og håndverk i allmenn og førskolelærerstudiene i Norge, HiA.

SØRENSTUEN, J.-E. (2009) Levende rom, artikkel i Uderommet, *Dansk pedagogisk tidsskrift nr 4*.

HERMANSEN, P., TONOIAN, A, J.E. SØRENSTUEN M.FL. (2015) *LandSkapt kunst i natur*, Tellus Forlag.

ØSTERGAARD, E. (2013) *Bedre Skole nr. 4*.

VYGOTSKIJ, L. (1930-78) *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

WALLIN, K. (1982). Et barn har hundre språk, Utbildningsradioen, Stockholm.

WARNCKE, C.P. (1998). *Pablo Picasso: 1881-1973*, Big Series Art, Taschen.

WEINTRAUB, L. (2007). *Environmental Mentalities: Twenty-Two Approaches to Eco-Art*, Advant Guardians og Artnow Publications.

LÆREPLANER MED ÅPNINGER FOR LAND ART I KUNST OG HÅNDVERKS-UNDERSVISINGEN

KIRKE- OG UTDANNINGSDEPARTEMENTET (1997). L97. Læreplan for den 10-årige grunnskolen, Oslo.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2006). Kunnskapsløftet, Læreplan for grunnskole og videregående skole, Oslo.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2016) pågående endringer), Læreplanverket.

FAMILIE- OG FORBRUKERDEPARTEMENTET (1983). Målrettet arbeid i barnehagen, Universitetsforlaget 1983.

INTERNETT-KILDER

CRUMP, J. (2015) Troublemakers- the story of land art (NY, FF-53) 2015, <<http://troublemakersthefilm.com/>>

FOSSNES, A.-M. (2015) <<https://www.youtube.com/watch?v=gLhyPkDCJo>>

SØRENSTUEN, J.-E. (2008). Dancing Flowers, Universitetet i Agder, Grimstad <<http://home.uia.no/janes/Dancing-ny.pdf>>

SØRENSTUEN, J.-E. (2016). Klimatoppmøtet kan endre skolens innhold, *Agderposten*, 18. januar <http://www.pressreader.com/norway/agderposten/20160118/281930246985037/TextView>

kognitive ressurser og retninger på handlinger som trengs for å utføre en bestemt oppgave innen en gitt kontekst (Bandura 1977). Disse refleksjonene er basert på elevens self-efficacy eller økende mestringsforventninger. Opplevelser som dette tar kanskje elevene videre i deres utvikling til ansvarsbevisste, følsomme og hele mennesker.

Oppsummering

Både leikende barn og skapende unge opplevde at dette arbeidet ga noe ekstra. Besøkende førskole- og småskolebarn kom inn i sin estetiske leik verden. De unge følte at de deltok i noe som var større enn skolens hverdag. De er tydeligvis i ferd med å erfare norsk kulturs sterke naturtilknytning, med følelse av respekt, ansvar og ydmykhet. Skolens ansvar for å føre naturen og kulturen videre fremstår som mer opplagt. Å finne steder, aktuelle materialer, teknikker, aktive forbilder og modeller, blir kanskje noe av fremtidens utfordringer i vår skoles nye strukturer?

Samtidig kan utfordringene i større grad komme til å ligge på utvikling av elevenes evne

til bearbeiding av slike opplevelser i visuell, digital, muntlig og skriftlige medier.

NOTE

1 <https://www.youtube.com/watch?v=gLhyPkDCJo>



Anne-May Fossnes bruker halvparten av tiden sin som mastergradstudent i kunsthøgskolen ved UIA. Den resterende tiden deltar og produserer hun prosjekter innenfor et kunstfaglig område. Hun jobber bredt med prosjekter som spenner fra naturkunst, via video/projiseringskunst til kunst og sosiale relasjoner. Anne-May er også en del av kontorfellesskapet Totenkron ved Rosegården Teaterhus.



Jan Erik Sørenstuen er tidligere førstekktor ved Universitetet i Agder. Han er utdannet kunst- og håndverkslærer og har senere tatt doktorgrad på undervisning innenfor land art. Ved siden av å undervise er han også praktiserende kunstner og har hatt en rekke kunstprosjekter og utstillinger i Norge og i utlandet. Han har også gitt ut bøkene *Dancing Flowers*, *Levende spor* og *LandSkapt kunst i natur*.

Praktiske arbeidsformer i norskfaget

■ AV MARIT KROGTOFT

Hva betyr egentlig «praktiske arbeidsformer i norskfaget»? Å skrive eller drive med gruppearbeid er praktiske aktiviteter, men er neppe tilstrekkelig for at man skal kunne snakke om praktiske arbeidsformer i egentlig forstand.

Lærer Torbjørn skal undervise niendeklassen sin i lyrikk. Ett av målene hans er å undervise dem i begreper som «metafor» og «lyriske virkemidler», og han har bestemt seg for å vise klassen en musikkvideo. Musikk og lyrikk henger sammen. Er han heldig, får han elevene til å se

sammenhenger mellom de tekster de selv lytter til, og de tekstene som står som pensum i litteraturhistorien. Han setter på videoen, og klassen lytter oppmerksomt. Det er norsk hiphop-musikk. Artisten synger, snakker og danser breakdance (*breiker*). To av guttene i klassen begynner uventet å breike i klasserommet.

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Hva nå? Kan man danse i klasserommet? Er dette uro? Eller kan dette være en «praktisk arbeidsform i norskfaget»?

I 2012 ga Stortinget sin tilslutning til ungdomstrinnsmeldingen, og med den at både praktiske og teoretiske elementer skal inn i alle skolens fag. Daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen sa i en pressemelding at elever, foreldre og lærere nå skulle få innfridd ønsket om en mer praktisk ungdomsskole.

Hva betyr det for et fag som norsk? I mitt doktorgradsarbeid kartlegger jeg begrepet «praktisk» som i uttrykket «praktisk arbeidsform i norskfaget». Jeg ser på hvordan begrepet «praktisk» brukes og forklares i blant annet ungdomstrinnsmeldingen, i artikler og i rapporter. Dessuten har jeg hatt samtaler med noen skoleledere, lærere og elever. Her skal jeg dele noen av mine foreløpige funn.

Er det å skrive en tekst en praktisk arbeidsform?

Praktiske arbeidsformer i norskfaget tenkte jeg kunne være for eksempel: Undersøkelser av lokale dialektforskjeller, utforskning av slang, bruk av storyline, prosjektarbeid, dramatiseringer, eller bruk av musikkvideo, slik Torbjørn gjorde. Men så møtte jeg spørsmålet om ikke skriving faller inn under dette, det er jo praktisk?

Å skrive, uansett fag, har åpenbart et praktisk element i seg. Det er taktilt, kroppslig, kanskje manuelt, enten det skjer på tastatur eller med blyant. Men hva med det å uttrykke ideer, opplevelser, kunnskap eller følelser, altså å få det du har av tanker eller følelser ned på papiret sånn at du er fornøyd; er det en praktisk arbeidsmåte? Å skrive et dikt? Å beskrive en solnedgang? Å plukke fra hverandre et ulogisk resonnement? Eller er det både – og, både teoretisk og praktisk? Her dukker et nytt spørsmål opp: Hva det vil si at en arbeidsform er teoretisk?

En måte å se det på, er at det teoretiske er det du tenker og det praktiske er det du gjør. Men det er ikke så lett å holde fra hverandre, det vil si det er ikke så lett å gjøre noe uten å samtidig tenke. Kanskje litt lettere å tenke uten å gjøre noe, men likevel ikke helt. Kroppen min, altså jeg, holder balansen, registrerer temperatur, lys, lukt og lyder rundt meg uten at jeg har oppmerksomheten min

rettet mot det. Er det teoretisk arbeid jeg driver med da, når jeg tenker og samtidig sanser? Er sansing teoretisk eller praktisk, eller begge deler? Eller ingen av delene?

Jeg finner det altså vanskelig å definere, eller avgrense, praktiske arbeidsformer. Og måten ordet «praktisk» brukes på i det materialet jeg har sett på, viser stor bredde. Ett eksempel på avstand finnes mellom ungdomstrinnsmeldingen og Bokmålsordboka, når førstnevnte sier at praktisk og teoretisk er to sider av samme sak, mens ordboka forklarer praktisk og teoretisk som motsetninger. Et par eksempler fra NIFU-rapporter (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) viser dessuten at det er sprikende oppfatning av i hvilken grad vi er enige om hva praktisk betyr. En rapport fra NIFU sier at det er «relativt stor felles forståelse av begrepet praktisk undervisning», mens en annen NIFU-rapport sier at det er vanskelig, «om ikke umulig, å komme frem til en entydig definisjon av hva praktisk undervisning er». I den ene NIFU-rapporten sies det at det praktiske betyr at undervisningen forankres i elevenes hverdag og forestillingsverden, og at det ikke trenger å være noe taktilt. I ungdomstrinnsmeldingen sies det at praktisk opplæring kan bety at elevene er fysisk aktive, men deretter presiseres at den fysiske aktiviteten ikke er en forutsetning. Verken det taktile eller det fysiske er altså en betingelse i disse tekstene.

Elevaktivitet, derimot, ser ut til å være en forutsetning for at en arbeidsform skal betraktes som praktisk, både i ungdomstrinnsmeldingen og i andre sammenhenger.

Noen av informantene mine forsøker å definere begrepet. En 15-årig gutt sier det slik:

«Vi lærer gjennom det vi gjør, sånn praktisk. Vi lærer liksom det vi gjør». Mens en av de lærerne jeg har intervjuet, forklarer det slik: «Den praktiske biten består av at de kan bruke seg sjøl i større grad, bruke hender ... Altså, du skal hele tida bearbeide teori».

Elevaktivitet – en minimumsdefinisjon

Ikke alt som knyttes til begrepet praktisk, passer like godt sammen. Er teoretisk og praktisk motsetninger, eller to sider av samme sak? Kan det være begge deler, omtrent som for- og baksida på et



ark? Må elevens «bruk av hendene» knyttes til å bearbeide teori, eller er det nok å lære å gjøre noe? Og kan jeg bruke elevens definisjon i norskfaget, at elevene skal lære det de gjør? Eventuelt at de skal lære gjennom det de gjør? Det kan fungere bra for et område som det tidligere nevnte skriving, eller utarbeiding av en spørreundersøkelse, men hva med et emne som litteratur i tidligere tider, eller en syntaktisk funksjon som indirekte objekter?

Et minste felles multiplum ser ut til å være at praktiske arbeidsformer er noe annet enn tradisjonell tavleundervisning med påfølgende oppgaveløsning, og at det praktiske er knyttet til elevaktivitet. Likevel kan ikke elevaktivitet være en fullgod forklaring på hva praktiske arbeidsformer er. Hvis så var tilfellet, kunne vi vel nøyd oss med begrepet elevaktivitet? Videre kan man sette spørsmålsteget ved om *å skrive*, *å lese* og *å arbeide i gruppe* er gode eksempler på praktiske arbeidsformer som skal oppfylle elevenes, lærernes og foreldrenes ønske om en mer praktisk ungdomsskole, som Kristin Halvorsen lovte dem. Mer skriving i skolen skaper neppe en mer praktisk skole.

Etter mitt syn tømmes begrepet «praktisk» for innhold dersom det kan bety gruppearbeid. Verken variasjon, gruppearbeid eller oppgaveløsning trenger å være praktisk. Dette er heller ingen nyhet i skolen, og det er vanskelig å se at det vil gjøre ungdomsskolen mer praktisk. At praktisk arbeid kan forutsette oppgaveløsning eller gruppearbeid, og at praktisk arbeid vil representere variasjon i en skole som preges av tavleundervisning og oppgaveløsning, står ikke i kontrast til dette synet.

Som en tilleggsutfordring kan jeg nevne at det finnes noe forskning som konkluderer med at praktiske arbeidsformer (eksempelene kommer fra naturfag) ikke fører til bedre læring av noe annet enn prosedyrer og fremgangsmåter. Man søker å forene to områder – en virkelig verden med fysiske objekter og en idéverden der elevene skal forstå det ikke-sansbare. Men det er ikke så ofte skolene lykkes med de praktiske arbeidsmåtene som en døråpner til det ikke-sansbare, ifølge noen forskere.

Det finnes antakelig noen betingelser som må oppfylles for at så skal skje, det kan dreie seg om språkliggjøring, om refleksjon, om autentiske

samtaler, om lærerens evne til å sannsynliggjøre sammenhengen mellom det sansbare og det ikke-sansbare.

Når lærer Torbjørn nærmer seg begreper som «metafor» i lyrikktimen gjennom å starte med en musikkvideo fra samtidig norsk populærmusikk, så forankrer han pensum i elevenes hverdag ved hjelp av et kunstuttrykk. Når han lar dem bruke sanser som hørsel og syn, bevegelse og rytme i opplevelsen, og gir dem muligheter til å reagere følelsesmessig (med glede, overraskelse, irritasjon osv.), så inviterer han elevene inn i fagstoffet på mange måter. Torbjørns forståelse av og kunnskap om lyrikk kan bidra til at elevene kobler sin egen opplevelse av dagens musikk til litteraturteori og -historie. Sånn er Torbjørns time etter mitt syn et eksempel på en praktisk arbeidsform i norskfaget.

Men hva med dem som begynte å breike i klasserommet? Kjenner jeg meg selv rett, hadde jeg hysjet på dem og bedt dem sette seg. Men nå, i ettertid, kan jeg gruble videre på situasjonen og lese om sjangeren. Hiphop, rap og breakdance kan kobles til disse stikkordene: kunstnerisk uttrykk, på gata, selvhverdende, konkurransepreget, musikk, muntlige ord, skriftlig graffiti, akrobatisk kroppsspråk (breakdance), gatespråk, gate-klesmote osv. Guttene som begynte å breike i klasserommet, reagerte kroppslig, og på en måte som må sies å kommunisere godt med sjangeren. De avdekket og viste fram en sjangerkunnskap som fortøner seg som høyst relevant.

Jeg er redd for at min kunnskap om dette kunstuttrykket ikke er god nok til at jeg hadde klart å improvisere og bruke guttenes breiking som utgangspunkt for den samtalen som kunne skape forbindelser mellom det sansbare i hiphop-kulturen og det ikke sansbare i litteraturteorien.



Marit Krogtoft er førstelektor i norsk og stipendiat ved Nord universitet i Bodø, der hun underviser i lærerutdanninga og på master i praktisk kunnskap. Hun skriver doktoravhandling om praktiske arbeidsformer på ungdomstrinnet, med utgangspunkt i ungdomstrinnmeldinga. Marit Krogtoft har hovedfag i nordisk, samt PPU, fra Universitetet i Oslo og har tidligere arbeidet som norsklærer i videregående skole.

Å undervise forfatterspirer

■ AV INGRID HILMER

Elever som ligger foran resten av klassen, har like stort behov for og rett på tilpassa opplæring som andre elever. Her foreslås noen konkrete tiltak som norsklæreren enkelt kan iverksette, og som vil kunne bidra til at disse elevene får de utfordringene de trenger.





& Skogen, 2015). I dag blir de stort sett identifisert gjennom IQ-tester – i den grad de blir identifisert (Skogen & Idsøe, 2011). I norskfaget er refleksjons- og

modenhetsnivå kanskje vel så viktig som

intelligens – særlig når intelligens ofte måles gjennom ensidige IQ-tester som gjerne vektlegger logisk-romlig intelligens over for eksempel lingvistisk intelligens (Gardner, 2006). Dermed har det for meg gitt mer mening å fokusere på elever som av ulike grunner skriver godt enn på evnerike elever spesifikt. Når jeg i denne artikkelen skriver om høytpresterende skrivere, sikter jeg til alle elever som av ulike grunner presterer godt i norsk skriftlig. Denne gruppa kan selvsagt inneholde evnerike elever, men inkluderer også elever som gjør det bra fordi de jobber hardt med skolearbeidet og elever som er glade i og flinke til å skrive.

Du kjenner dem på den dårlige samvittigheten: elevene som kjeder seg i timene dine, de som alltid får mye bedre karakterer på skriveoppgavene enn resten av klassen. Du er klar over at disse elevene også har rett på og behov for tilpassa opplæring, men du klarer ikke helt finne tid til å gi dem det. Kanskje vet du ikke helt hvordan du skal gjøre det, heller. I denne artikkelen vil jeg fortelle deg hva du bør og hva du kan gjøre for de høytpresterende skriverne i norsktimene. Artikkelen er basert på masteroppgaven *Forfatterne i klasserommet*¹, der jeg intervjuet ni elever fra tre forskjellige ungdomsskoler og tre av norsk lærerne deres om motivasjon, skrivestrategier, respons og tilrettelegging (Hilmer, 2017). Svarene jeg fikk, bekreftet eksisterende teori og forskning om skriveprosesser og evnerike elever.

Hvem er de høytpresterende skriverne?

Evnerike elever er en helt spesiell elevgruppe, og må ikke forveksles med de jeg i denne artikkelen omtaler som høytpresterende skrivere. Evnerike elever er en heterogen elevgruppe, og ikke alle i gruppa presterer like godt på skolen. Det som i hovedsak kjennetegner disse elevene, er at de har et ekstraordinært læringspotensial (Smedsrud

Den gode skriveundervisninga

Hvordan bør du planlegge norsktimene for at elevene skal bli flinke til å skrive?

Skriveundervisninga bør være eksplisitt og prosessorientert (Kvithyld & Kringstad, 2013; Kvithyld & Aasen, 2011; Mossige 2014). For eksempel kan læreren introdusere klassen for en modelltekst og sammen med elevene finne sjangerkjennetegn. Deretter kan elevene ta utgangspunkt i modellteksten og skrive sin egen tekst ut fra dette skjemaet. Her er det viktig at læreren er klar over at de høytpresterende skriverne nok

ikke har det samme behovet for en grundig gjennomgang av modellteksten som resten av klassen. De høytpresterende skriverne oppfatter raskt mønstrene i modelltekstene og trenger heller ikke like tydelige skriverammer som de svakere elevene, ettersom de i stor grad er i stand til å skape sine egne skriverammer (Håland, 2013). For at de høytpresterende skriverne skal unngå å kjede seg over å måtte vente på resten av klassen, kan læreren dele ut skriveoppgavene før gjennomgangen av modelltekstene. Læreren kan gjøre en avtale med de høytpresterende skriverne om at de kan begynne å planlegge teksten når de har forstått tekstkjennetegnene fra modellteksten.

Videre er det viktig at elevene får anledning til å bearbeide tekstene sine etter å ha mottatt respons. Elevene jeg intervjuet, var opptatt av at de måtte få mulighet til å rette opp de svakhetene læreren påpekte for å lære mest mulig av responsen (Hilmer, 2017). I sosiokulturell skriveteori og læringsteori er den signifikante andre eller den kompetente andre vesentlig for elevens faglige utvikling (Vygotskij, 2001). Elevene trenger hjelp av læreren for å bli dyktigere skribenter. Responsen må gis underveis i skriveprosessen, være tekstspesifikk, selektiv og formulert sånn at mottakeren forstår den, og den må fungere som en dialog mellom skribent og respondent (Kvithyld & Aasen, 2011). Det betyr at elevene må få mulighet til å bearbeide teksten og at læreren må påpeke spesifikke styrker og svakheter i teksten – ikke bare skrive «godt skildra». Læreren må velge hva hun vil kommentere i teksten, formulere det sånn at eleven forstår det – og faktisk sjekke at eleven forstår det. Her nevnte lærerinformantene mine at de hadde positive erfaringer med muntlig respons på elevtekster, ettersom de fikk mulighet til å sjekke at elevene forsto det som ble sagt, i tillegg til at elevene fikk mulighet til å stille oppklarende spørsmål eller forklare hva de hadde prøvd på.

Selve skriveoppgaven er også viktig. De fleste elever presterer godt når de får skriveoppgaver med tydelig formulerte formål som stiller eksplisitte forventninger til innhold, tekstoppbygging og språkbruk (Kvistad & Smemo, 2015). Denne type oppgaver begrenser imidlertid den kreative

friheten til de høytpresterende skriverne, som heller trives med oppgaver som gir noen føringer for tekststruktur, samtidig som de får mulighet til å velge tema, sjanger og målgruppe selv (Peterson, 2001). Det kan også være lurt å lage flere skriveoppgaver som elevene kan velge mellom (Vygotskij, 1995).

Konkrete råd til lærere

Lærhverdagen er travel, og i et klasserom der mange trenger hjelp, kan det være vanskelig å finne tid til de aller sterkeste elevene. Nedenfor har jeg laget en liste med helt konkrete tiltak som skal være enkle å gjennomføre:

- **EKSPLISITT OG PROSESSORIENTERT SKRIVE-UNDERVISNING:** De høytpresterende skriverne bør få skriveoppgavene før en felles gjennomgang av modelltekster, så de kan begynne tekstplanlegginga når de synes undervisninga går for sakte. Responsen må være selektiv og komme underveis i skriveprosessen. Den må både rose og kritisere konkrete tekstelement, og gi elevene mulighet til å utvikle teksten videre.
- **VALGFRIHET I SKRIVEOPPGAVER:** Lag mange skriveoppgaver, og minst én som er tiltenkt de høytpresterende skriverne. Denne oppgaven kan godt gi føringer for tekststruktur, men må åpne for at elevene selv kan velge tema, sjanger og målgruppe. For eksempel: *Det er dårlig kommuneøkonomi, og lokalpolitikerne skal stenge biblioteket for å spare penger. Se for deg at du er en pensjonist som daglig besøker biblioteket for å lese aviser og treffe venner, og tar med barnebarna på lesestund på lørdager. Hva synes du om at biblioteket skal stenges? Hvordan kan du påvirke kommunepolitikerne? Skriv en tekst i en valgfri sjanger.*
- **STRENGERE VURDERINGSKRITERIER:** Fortell de sterkeste elevene at du stiller strengere krav til dem fordi de allerede mestrer det resten av klassen jobber med. Her må elevene kunne forvente respons på et nivå som tilsvarer det du krever av dem.

- **AKSELERERING:** Gjør halvårsplaner for skolen tilgjengelig for de høytpresterende elevene og foreldrene deres sånn at de har mulighet til å undersøke temaene de skal ha framover hvis de kjeder seg i den ordinære undervisninga.

- **FORDYPING:** Når undervisninga blir for enkel, kan de høytpresterende skriverne fordype seg i materiale du har valgt ut alene eller i samarbeid med dem. De høytpresterende elevene kan for eksempel analysere språkbruken i brev av kjente norske forfattere når resten av klassen lærer om brev og dagboktekster.

- **NIVÅDELING:** På store skoler kan tre eller flere lærere dele hele trinnet inn i tre nivå. Nivåene bør være midlertidige sånn at elevene kan velge forskjellige nivå når det undervises om forskjellige teksttyper. Bruk denne organiseringa én eller flere ganger.

- **SAMARBEIDSGRUPPER:** Sett sammen de høytpresterende skriverne på trinnet i en responsgruppe som kan øve på å gi hverandre underveisrespons. Be dem ta utgangspunkt i responsen du har gitt på tekster de har skrevet når de diskuterer kjennetegn på god underveisrespons.

- **EKSPERIMENTERING MED SPRÅK, STIL OG SJANGER:** Oppmuntre de høytpresterende skriverne til å lage en privat eller offentlig literær blogg, diktkonto på Instagram eller bidra i et nettmagasin. Gi dem skriveoppgaver som lar dem utforske og eksperimentere. Hent inspirasjon fra *Skrivelysten?* (Fosse, 2013) eller *Elever med akademisk talent i skolen* (Idsøe, 2014, s. 94).

- **LES VARIERT LITTERATUR:** Oppfordre de høytpresterende skriverne til å lese tekster som kan utfordre og inspirere dem. Samarbeid med skolebibliotekaren.

- **FORFATTERBESØK:** Spør en lokal forfatter om vedkommende kan tenke seg å holde et kurs i kreativ skrijving for klassen din.

NOTER

- 1 Masteroppgaven Forfatterne i klasserommet. Tilpasset opplæring for ungdomsskoleelever med stort skrivetalent beskriver kjennetegn ved skriveprosessen til høytpresterende skrivere og hvordan vi som norsklærere kan legge til rette for at de skal kunne utvikle seg som skrivere. Oppgaven er delvis basert på tidligere forskning, delvis på egne empiriske undersøkelser.

LITTERATUR

- FOSSE, T.I. (2013). *Skrivelysten?* Oslo: Cappelen Damm.
- GARDNER, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- HILMER, I. (2017). *Forfatterne i klasserommet. Tilpasset opplæring for ungdomsskoleelever med stort skrivetalent, masteroppgave*, Universitetet i Stavanger.
- IDSØE, E.C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- KVISTAD, A.H. & SMEMO, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I: H. Otnes (red.), Å invitere elever til skrijving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver (s. 221-242). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- KVITHYLD, T. & KRINGSTAD, T. (2013). Modellering af fagtekster – eksplisitt skriveundervisning skaber skrivelyst og mestring. I: S. Madsbjerg & K. Friis (red.), *Skrivelyst i fagene* (s. 195-209). Dansk psykologisk forlag.
- KVITHYLD, T. & AASEN, A.J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsning*, 2011 (9), 10-16.
- MOSSIGE, M. (2014). Tredeling av skriveprosessen for bedre underveisvurdering. Presentasjon av verktøyet Skrivetrappa og et undervisningsopplegg hvor veiledning settes i system. I: T. Kringstad & T. Kvithyld, *Vurdering av skrijving* (s. 29-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- PETERSON, A. (2001). NAEP/NWP Study Link Between Assignments, Better Student Writing. *The Voice* 6(2). Berkeley: National Writing Project. Hentet fra: <<https://www.nwp.org/cs/public/print/resource/112>>
- SKOGEN, K. OG IDSØE, E.C. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- SMEDSRUD, J. OG SKOGEN, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- VYGOTSKIJ, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- VYGOTSKIJ, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.



Ingrid Hilmer er utdannet lektor i norsk fra Universitetet i Stavanger, og nåværende kunst og håndverksstudent samme sted.

Hovedårsaker til ikke bestått eksamen i engelsk

■ AV ASTRID HAUGESTAD OG DESMOND MCGARRIGHAN

Illustrasjonstoto © Adobe Stock

En analyse av klagesensors begrunnelser for ikke bestått eksamen i engelsk viser at nøkkelen til å bestå eksamen først og fremst er innholdet i besvarelsen, ikke språket. Dette bør få konsekvenser for elevenes eksamensforberedelser og innholdet i engelskundervisningen.

Som mangeårige sensorer i engelsk og som sensorer på den nasjonale klagesensuren vil vi her forsøke å belyse noen mulige årsaker til ikke bestått engelsk eksamen. Gjennom å analysere klagesensorenes begrunnelser for laveste karakter, mener vi det er mulig å si noe om hovedårsakene til ikke bestått eksamen i engelsk, og slik bidra til økt bevissthet rundt hva som kreves av elevene til eksamen. Vi vil også dele noen tanker om hva som eventuelt kan vektlegges mer i engelskundervisningen. Forskningen vår er basert på klagesensurens begrunnelser for å opprettholde karakteren

1 ved eksamen i engelsk (ENG1002 og ENG1003) våren 2017.

Sensur og klagebehandling

Det understrekes på hvert sensurmøte at en ekstra grundig faglig vurdering skal gis hvis en besvarelse står i fare for å få ikke bestått. Karakteren 1 medfører som regel at kandidaten mister retten til et vitnemål. Hendelsen får dermed alvorlige konsekvenser utover det rent faglige. Kandidatene kan da ikke søke på høyere utdanning eller bruke vitnemål i forbindelse med jobbsøknad de neste seks måneder.

Fylkesmannen skal sørge for at klagebehandling blir gjennomført etter eksamen med sentral sensur i videregående opplæring. I engelsk er det fylkesmennene i Rogaland og Hordaland som har hatt ansvaret for dette de siste årene. Før en klage kommer til nasjonal klagesensur, har den blitt vurdert av to sensorer, noen ganger tre hvis oppmann er brukt. Oppmann (leder for sensurmøtet i faget) blir brukt som en tredje sensor hvis de to sensorene ikke blir enige eller er i tvil. På klagesensuren vurderer to nye sensorer hver besvarelse/klage. Her kan det også brukes en tredje sensor. Totalt sett kan altså en eksamensbesvarelse bli vurdert av seks kompetente sensorer, et system som vel må sies å inneholde god kvalitetssikring. Til sammenligning er for eksempel ordningen på en annen måte i vårt naboland Danmark, hvor det er institusjonen eller skolen selv som avgjør om en klage skal behandles videre eller ikke (uvm.dk) og to nye sensorer vil kunne bli utnevnt for å gi en ny bedømmelse.

Eksamensoppgave og begrunnelser

Oppgaven til eksamen våren 2017 for engelsk fellesfag (ENG1002, ENG 1003) besto av en kortsvarsoppgave med to svaralternativer og en langsvarsoppgave med fire svaralternativer. Kandidater som tilhører kode ENG1002 eller kode ENG1003 blir her behandlet som én gruppe. Det totale antall som fikk opprettholdt karakteren 1, var 62. Klagesensurens begrunnelser har en lengde på fire til seks linjer i tillegg til selve konklusjonen. Alle begrunnelser er anonymisert, og analysen omfatter ingen vurdering av selve måten

å begrunne på. Ved både ordinær sensur og klagesensur brukes eksamensveiledningen som et viktig rådgivende dokument, og sensorene skriver sine kommentarer inn i tre felt under overskriftene språk, struktur og innhold.

Presentasjon og kategorisering av funn

Klagesensurens begrunnelser og innholdet i disse gir mulighet for en oppdeling i tre hovedkategorier: Karakteren 1 fastholdes på grunn av innhold (A), karakteren 1 begrunnes med referanse til språk (B), og i sistnevnte kategori (C), begrunnes karakteren 1 med både innhold og språk. Gruppe A er den klart største gruppen med 35 besvarelser (56 %) og viser at kandidatene stryker på grunn av mangelfullt eller irrelevant innhold. Det er videre 18 besvarelser (29 %) som ikke består eksamen grunnet både mangelfullt innhold og språk. Kun åtte kandidater (15 %) får en begrunnelse utelukkende knyttet til språk og mangelfulle språklige ferdigheter.

Ved å foreta en tekstanalyse og kategorisere ord som er mye brukt i begrunnelsene, får vi en mer detaljert oversikt og inndeling av årsaker til ikke bestått eksamen i de ovennevnte grupper. Vi har videre funnet det mest interessant å kommentere funnene i den største gruppen (A), hvor mangelfullt og manglende eller irrelevant innhold ser ut til å ha hatt en avgjørende betydning for endelig karakter. Tabell 1 gir en oversikt over nøkkelord i begrunnelsene.

Begrepet relevans (relevant) brukes i 80 prosent av begrunnelsene. Vi har derfor sett det som hensiktsmessig å skille mellom to nivåer: delvis relevant og ikke relevant i tabellen.

Tabell 1. Nøkkelord i begrunnelsene for å gi karakteren 1

	Gruppe A	Gruppe B**	Gruppe C**	Totalt
Kompetanse	22 (53 %)	4 (10 %)	15 (37 %)	41
Kilder	7 (70 %)	0	3 (30 %)	10
Svak forståelse	9 (60 %)	0	6* (40 %)	15
Delvis relevant	8 (44 %)	4 (22 %)	6 (33 %)	18
Ikke relevant	22 (73 %)	0	8 (27 %)	30
Kommuniserer	8 (89 %)	0	1 (11 %)	9
Kommuniserer delvis	7 (39 %)	4 (22 %)	7 (39 %)	18

Det første tallet er antall begrunnelser der ordet er brukt. Prosenttallet er andel av begrunnelsene der ordet fremkommer.

* I tillegg er det tre begrunnelser i Gruppe C der ordet «forståelse» er brukt som noe positivt.

** I en begrunnelse i Gruppe B og en i Gruppe C er ordet «relevans» brukt som noe positivt («forsøkt å svare relevant»), der selve språket er problemet.

En viktig årsak til at nettopp disse nøkkelordene går igjen i så mange begrunnelser, er at de nevnes i eksamensveiledningens beskrivelser av de ulike karakterene (Udir. 2017). Det blir derfor lettere for elever, lærere og foresatte å forstå grunnlaget for klagesensurens konklusjoner dersom de sammenligner den med eksamensveiledningens krav til de ulike karakterene. I denne sammenhengen er det i første omgang beskrivelsen av karakteren 2 som er mest aktuell, siden det er spørsmål om karakteren 1 beholdes eller endres. For å oppnå karakteren 2 må besvarelsen inneholde stort sett relevante oppgavesvar som viser en viss forståelse for oppgavens tema, instruksjoner, krav til omfang og kilder som er brukt. Kandidaten skal også kunne gjøre rede for emner med noe overflatisk drøfting og noe selvstendighet, og innholdet skal være delvis underbygget av relevante eksempler.

Innhold A-gruppen

Ved å se nærmere på A-gruppens gitte begrunnelser og ordvalg finner vi at ordene *relevant*, *kommunisere*, *kompetanse*, *kildebruk*, *forståelse*, *selvstendig* og *uselvstendig* ofte brukes i tilbakemeldingene som gjelder innhold. Disse tilbakemeldingene omfatter i hovedsak en total og samlet vurdering av begge oppgavene. I enkelte tilfeller omfatter tilbakemeldingene kun én av oppgavene, og da i hovedsak langvarsoppgaven.

Omtrent femti prosent (16 besvarelser) får tilbakemelding om at innholdet i besvarelsen er *delvis eller lite relevant*. Nærmere halvparten (17) får også tilbakemeldinger om *ikke-relevant* eller *irrelevant* innhold, mens to begrunnelser får tilbakemeldingen *svært lite relevant*.

I den samme gruppen mottar 18 kandidater en begrunnelse om at de *kommuniserer delvis*, *noe*, *greit* eller at de *bare kommuniserer*. 17 kandidater får vite at de enten har *misforstått* eller *ikke forstått* oppgavene. Halvparten i denne gruppen har altså et språk som kommuniserer noe eller delvis, men får allikevel karakteren 1 begrunnet med innhold.

Kompetanse

Alle begrunnelser for karakteren 1 får automatisk noen innledningslinjer som fastslår at besvarelsen viser «svært lav kompetanse» i faget. Allikevel er det 48 begrunnelser som avslutningsvis gjentar

at besvarelsen viser lav eller svært lav/meget lav kompetanse. Det er også tre begrunnelser der ordet «måloppnåelse» brukes på samme måte, og sannsynligvis med samme betydningsinnhold.

Forståelse

Ordene «forstått», «misforstått» og «forståelse» blir bruk i 20 (32 %) av begrunnelsene. Tabellen viser de begrunnelsene hvor forståelse brukes negativt (svak forståelse). 12 av disse har et negativt innhold, der misforståtte oppgaveinstruksjoner eller svak forståelse for oppgavekravene knyttes direkte til besvarelsens mangelfulle relevans. I seks begrunnelser nevnes kandidatens svake leseforståelse/lesekompetanse som en forklaring på mangelfull relevans.

Det er også åtte begrunnelser som nevner at kandidaten viser «noe forståelse» eller at «deler av besvarelsen viser forståelse» for oppgavens krav. I disse tilfellene er det språket som er hovedårsaken til karakteren 1.

Kilder

Kilder nevnes i 15 begrunnelser, hvorav 13 påpeker at kildebruken er uselvstendig, eller at kilder er brukt, men ikke oppgitt. Det virker som om sensorene med vilje har ønsket å unngå å bruke ordet «plagiat». I en begrunnelse nevnes det at selv om kilder er brukt på en lite hensiktsmessig måte i besvarelsen, har kandidaten oppgitt dem på riktig måte.

Språk B-gruppen

Kun 15 prosent av kandidatene fikk karakteren 1 med begrunnelser som i hovedsak gjaldt språk og språkferdigheter.

Ord som ble brukt i klagesensurens tilbakemeldinger, var her *språklig nivå*, *språkbeherskelse*, *forstyrrende feil*, *meningsforstyrrende*, *ordforråd*, og *lav grad av språklig* (og *skriftlig*?) *kompetanse*. I tillegg ble også verbet *kommunisere* brukt. Alle unntatt én begrunnelse inneholdt ordene *svært lav språklig kompetanse* eller *svært lavt språklig nivå*. Fem av åtte begrunnelser fokuserte på *delvis eller mangelfull språklig kommunikasjon* eller at språket i seg selv *hindret kommunikasjon*.

Ordforråd eller *vokabular* blir bare nevnt i én av denne gruppens begrunnelser. At språket

var direkte *feil*, hadde *forstyrrende feil* eller var *meningsforstyrrende*, nevnes i to begrunnelser. En mer detaljert forklaring vedrørende språkferdigheter finner vi i to besvarelser hvor språklig terminologi som *ordklasser* og *ordbøyningsmønstre* blir brukt. Setningsstrukturen blir kommentert i en besvarelse, og da i forbindelse med *lange* og *meningsforstyrrende* setninger.

Analyse og tolkning av resultatene

Det mest overraskende funnet i begrunnelsene er at en så stor andel kandidater fikk karakteren 1 grunnet et irrelevant, manglende eller ufullstendig innhold. Språket kommuniserer med andre ord et innhold som ikke eller kun delvis er et relevant svar på oppgaven. Allikevel ser vi at hver fjerde kandidat i denne gruppen har et språk som kommuniserer noe eller delvis. De kan med andre ord gjøre seg forstått på engelsk. Språket er i A-gruppen ikke årsak til laveste karakter, og det virker derfor rimelig å stille spørsmålet om hvorfor så mange besvarelser ikke oppfyller kravene til innhold. I eksamensveiledningen (Udir. 2017) leser vi følgende: *Alt eleven leverer, skal vurderes som en del av elevens kompetanse. Kjennetegnene er til hjelp for sensor i å definere kvaliteten på elevens besvarelse. Ved å benytte kjennetegn på måloppnåelse, kan sensor danne seg et bilde av elevens kompetanse, slik den fremkommer i eksamensbesvarelsen.*

Karakteren 1 skal brukes i tilfeller der oppgavesvaret som helhet viser svært lav kompetanse i faget. Svar som i sin helhet viser seg å være kopi av tidligere publisert materiell, vil også bli vurdert til karakteren 1.

Kompetansemål

Fra eksamensveiledningen (Udir. 2017) står det at til eksamen er det å utforme tekster også en del av den kompetansen elevene viser i tråd med kompetansemålene, det vil si «skrive ulike typer tekster med struktur og sammenheng, tilpasset formål og situasjon.

Kompetansemålene eller læreplanmålene (Udir. 2013) peker på at kandidatene skal forstå hovedinnhold og detaljer i tekster av varierende omfang om forskjellige emner. Et annet læreplanmål sier at elevene skal kunne vurdere og bruke egnede lese- og skrivestrategier tilpasset formål

og type tekst. Begge disse målene er sentrale på en skriftlig eksamen i faget.

Forberedelsesdagen

Denne dagen anses som en del av eksamen. Et spørsmål som derfor melder seg, er om elevens bruk av forberedelsesdagen kan være en del av forklaringen på hvorfor en del besvarelser nok ligger innenfor emnet, men ikke svarer på noen av de gitte problemstillingene i langsvarsoppgavene? Dersom eleven har brukt dagen til å skrive en tekst med tilknytning til forberedelsesmateriellet, kan det i noen tilfeller være fristende å bruke den uten å sørge for den nødvendige tilpasningen til en av langsvarsoppgavene.

I noen få tilfeller virker det som om selve språket er såpass uferdig at det vil kreve en god del tid og innsats før kandidaten har en realistisk mulighet til å bestå eksamen. Dette gjelder da spesielt gruppe B hvor hovedårsak til karakteren 1 var språk.

Kildebruk og plagiat

Selv om disse forholdene ikke nevnes i klartekst, er det formuleringer i noen av begrunnelsene som tyder på at dette kan være tilfelle. For eksempel «Teksten er ikke et relevant svar på noen av de gitte oppgavene.» Eller «Teksten er et konglomerat av sitater fra en rekke ikke-oppgitte kilder.» Det er selvsagt ikke problematisk at kandidater kan bruke deler av egne tekster der det er relevant. Det oppmuntres til bruk av kilder, men det er svært viktig at også disse brukes på en etterrettelig måte. Både resirkulering av egne tekster og uriktig bruk av kilder kan for enkelte kandidater synes som en lettvinnet løsning, men fører neppe frem til noe godt resultat.

Et kompetansemål ber jo nettopp eleven vurdere forskjellige kilder og bruke innhold fra kildene på en selvstendig, kritisk og etterprøvbar måte. (Udir. 2013). Korrekt kildebruk og regler om plagiat er kanskje noe som kan tydeliggjøres mer.

Forståelse og kulepunkt

Fra eksamensrapporten 2017 (Udir. 2017) kan vi for eksempel lese fra kommentar på langsvarsoppgave 2c at det var en del kandidater som nesten bare viste til forberedelsesmateriellet og kun



refererte til andre kilder i en setning eller to. Dette viser liten forståelse for oppgaveinstruksjoner. En mulig forklaring er at kandidaten ikke har øvd nok på å trekke ut essensen i oppgaveinstruksjoner. Tidligere hadde de fleste langsvarsoppgaver kulepunkter som måtte brukes i svaret. Ett av argumentene mot kulepunktene var at de hindret de flinke elevene i å vise at de kan strukturere en tekst. På den annen side er det liten tvil om at kulepunktene var til stor hjelp for elever som befant seg i den nedre delen av karakterskalaen. Det er grunnlag for å hevde at kulepunktene hjalp svakere elever til å strukturere en respons og skrive lengre tekster. Når kulepunktene er borte, må eksamenskandidatene selv lage sine egne punkter, for eksempel ved å streke under viktige deler av oppgaveinstruksjonen. Dette krever nok en del øving i klasserommet før eksamen.

Noen få begrunnelser nevner svak leseferdighet som en mulig forklaring på at oppgaveinstruksjonen er misforstått.

Kommunikasjon

I motsetning til de andre nøkkelordene brukes *kommunikasjon* som regel for å beskrive en positiv side ved besvarelsen. Dersom det sies at språket

kommuniserer, er det et tegn på at det er innholdet som er besvarelsens svakhet. At språket «kommuniserer delvis» ifølge noen av begrunnelsene i gruppe B, kan kanskje tolkes dit hen at karakteren 2 ikke er helt utenfor rekkevidde, men at kandidaten må arbeide med å forbedre språket sitt.

Oppsummering

I overraskende mange tilfeller tyder begrunnelsene på at nøkkelen til å bestå eksamen ikke er språk, men innhold. På grunnlag av begrunnelsene og vår analyse av disse, bør det derfor fokuseres på følgende tre områder:

1. Oppgaven må være forstått.
2. Kandidaten må ha nok kunnskaper til å besvare oppgaven.
3. Kandidaten må kunne svare relevant og med egne ord.

Eksamensbesvarelser fra tidligere år og vurdering av disse gir viktig informasjon og et godt utgangspunkt for samtaler mellom lærere og mellom lærere og elever. En felles forståelse for hva som kjennetegner kvaliteten ved eksamensbesvarelser på ulike nivåer i faget, er viktig. Denne kunnskapen vil kunne hjelpe eleven til å bestå eksamen.

På bakgrunn av våre tall og analyser vil det være viktig å fokusere mer på innhold. Relevant kunnskap, forståelse og selvstendige tekster kan være avgjørende faktorer, spesielt for gruppen elever som står i fare for ikke å bestå eksamen.

LITTERATUR

UTDANNINGSDIREKTORATET (2015) Læreplan Engelsk <<https://www.udir.no/klo6/ENG1-03/Hele/Kompetansemål/kompetansemål-etter-vg1---studieforberedende-utdanningsprogram-og-vg2---yrkesfaglige-utdanningsprogram>>

FYLKESMANNEN I HORDALAND (2017) Om klager på eksamen <https://www.fylkesmannen.no/Hordaland/Barnehage-og-opplaring/Grunnskule-og-vidaregaande-opplaring/Klager/>

UNDERVISNINGSMINISTERIET DANMARK (2018) Klager over prøver <<https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/proever-og-eksamen/klager-over-proever>> 10.02.18

UTDANNINGSDIREKTORATET (2017) Eksamensrettledning – om vurdering av eksamenssvar 2017, ENG1002/ENG1003 Sentralt gitt skriftlig eksamen. Passordbeskyttet side. <<https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html#?k=eng1002%202017&start=1&openedmodalwindow=1&passwordcorrect=1>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2017) Eksamensrapport – tilbakemelding fra sentralt gitt skriftlig eksamen ENG1002 og ENG1003 Engelsk fellesfag. <<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/Eksamensbesvarelser-med-begrunnelse-for-karakteren/>>



Astrid Haugestad er høyskolelektor i engelsk litteratur og didaktikk ved Høgskulen på Vestlandet. Hun har arbeidet flere år i videregående skole og har vært medlem av eksamensnemnd og klagenemnd

i engelsk. Haugestad har jobbet med nasjonale prøver i engelsk og vært leder for arbeidet med ny forsøkslæreplan i engelsk ved voksenopplæringen.



Desmond McGarrighan er høyskolelektor i språk og didaktikk ved Høgskulen på Vestlandet. Han har undervist i Norge siden 1972, først i ungdomsskolen og på videregående skole og de siste seks årene på høyskolenivå. McGarrighan er lærebokforfatter og var i ti år medlem av eksamensnemnden for Eng1002/1003. I tillegg har han i flere år vært sensor og klagesensor.



6 tips for enklere vikarhåndtering

1: Gi alle ansatte oversikt over når de skal jobbe

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

2: Gi administrasjonen full oversikt

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

3: La vikarene «shoppe» timer selv

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

4: Unngå dobbeltregistreringer

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

5: Velg skybaserte løsninger

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

6: Samarbeid med andre skoler

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

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

minTimeplan.no



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

Engelsk VG1:

Nye læringsstøttende prøver

■ AV LISBETH M. BREVIK OG HILDEGUNN LAHLUM HELNESS

Nye læringsstøttende prøver i engelsk gjør det mulig å følge elevers utvikling gjennom det første året i videregående skole. Prøvene omfatter lesing, lytting og bruk av engelsk.

De læringsstøttende prøvene er helt nye (Utdanningsdirektoratet, 2017).¹ Det er laget dobbelt sett med prøver i lytting, lesing og bruk av engelsk, og hvert sett består av to prøver som er like vanskelige. Hvis elever for eksempel tar en leseprøve tidlig på høsten og en ny på våren, vil både elever og lærere få et mål på fremgang i løpet av skoleåret. Dette gir gode muligheter til å følge elevenes utvikling av engelskkompetanse over tid.

Hva prøvene måler

Prøvene måler en del av kompetansemålene i engelsk for 10. trinn, samtidig har prøvene også et blikk mot kompetansemål i engelsk for VG1 (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2013). Som alle andre prøver gir heller ikke disse prøvene det fulle og hele bildet av elevenes kompetanse i lytting, lesing og bruk av engelsk. Det de gir, er muligheten for å vurdere en del av elevenes kompetanse innenfor ett eller flere av disse områdene. Tanken er derfor at prøvene kan være til hjelp og nytte i engelskundervisningen i løpet av VG1 og være en del av den formative vurderingen, ved at lærere og elever kan bruke prøvene til å følge elevenes utvikling over tid. Lærerne velger hvilke(n) av de læringsstøttende prøvene de ønsker å ta og når det passer best. Prøvene gjennomføres elektronisk og skåres automatisk.

De læringsstøttende prøvene i engelsk for VG1 har som formål å måle ferdighetene til de fleste elevene i gruppen, fra de med lav kompetanse i engelsk til de med høy kompetanse. En «gjennomsnittselev» vil klare litt over halvparten av oppgavene i en prøve. Dette i motsetning til kartleggingsprøver, der formålet er å identifisere elever som trenger ekstra oppfølging, og der de fleste elevene klarer de fleste av oppgavene.

Tidligere: Kartlegging

Tidligere kunne elevene på VG1 ta en lese- og lytteprøve i engelsk. Dette var en kartleggingsprøve, og var i bruk i 2010–16. Den hadde som mål å identifisere elever under en bekymringsgrense, det vil si de 20 prosent svakeste i elevgruppen. Målet var at disse elevene skulle få ekstra oppfølging for å utvikle engelskkompetansen sin knyttet til lesing og/eller lytting.

Nytt: Følge elevenes utvikling over tid

Det som er nytt, er at det nå tilbys prøver både i lytting, lesing og bruk av engelsk, at det er utviklet to versjoner av hver av disse prøvene, og at elevenes resultater plasseres på fem nivåer (se figur 2). De læringsstøttende prøvene gir derfor informasjon om alle elevene, ikke bare de under bekymringsgrensen. Dette gir en helt ny mulighet

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

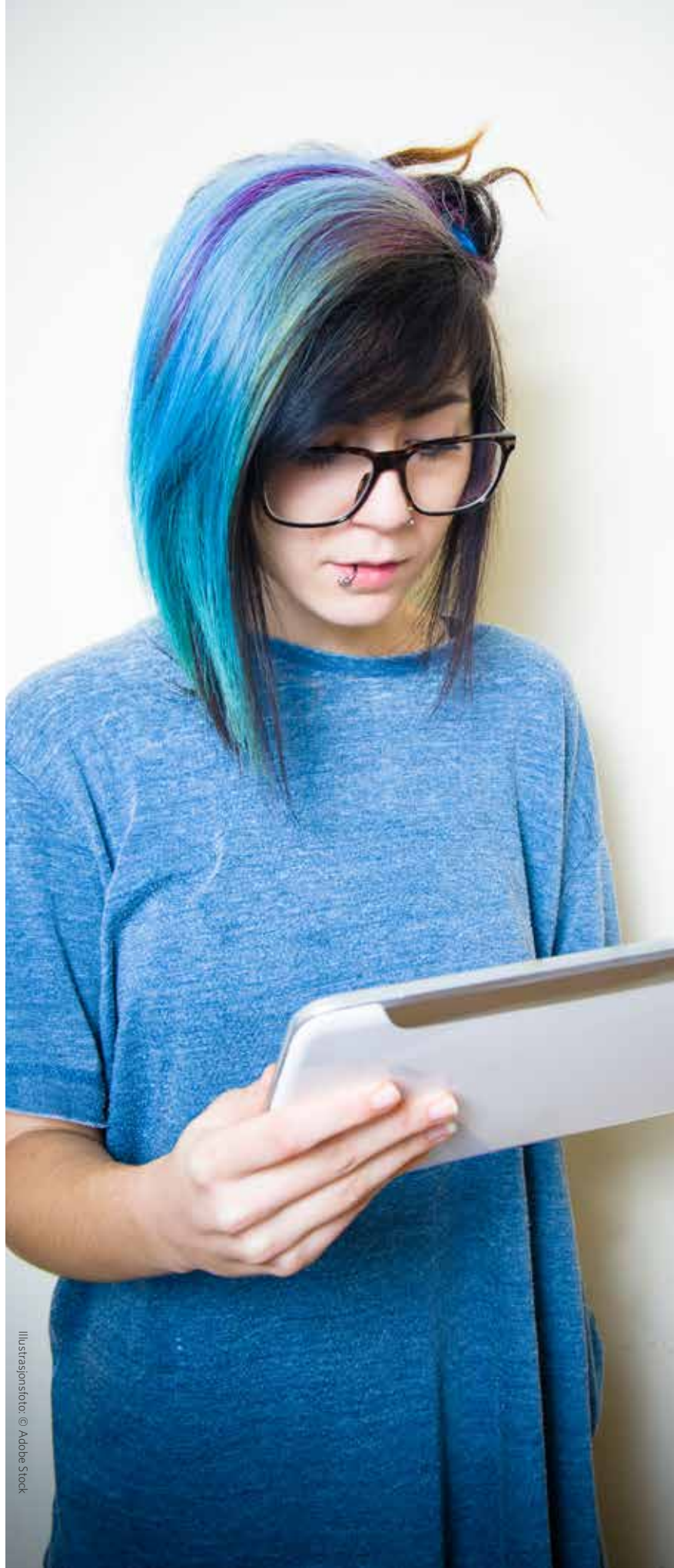
for å følge utviklingen i elevenes engelskkompetanse over tid, spesielt hvis den ene versjonen tas tidlig på VG1 og den andre mot slutten. Det er selvfølgelig også mulig å gjennomføre kun én av versjonene.

De to versjonene måler det samme, har like mange og samme type tekster og oppgaver, og har samme vanskelighetsgrad. De to versjonene i hver ferdighet er dermed parallelle og tilnærmet statistisk like, selv om de ikke er identiske. Resultatene på de to prøvene kan derfor sammenlignes for å se den enkelte elevs utvikling fra den første til den andre prøven. I den tilhørende veiledningen for hver av prøvene står det hva man regner som vanlig utvikling i løpet av et skoleår. Det er altså mulig å følge den enkelte elevs utvikling og så sammenligne elevens utvikling med forventet fremgang i løpet av et skoleår.

Mål: Formativ vurdering

De læringsstøttende prøvene er designet som formative vurderingssituasjoner. Mens summativ vurdering oppsummerer elevenes kompetanse på det området som blir vurdert, er målet med formativ vurdering å identifisere hva elevene mestrer på området *og* hva de trenger å utvikle videre, og at både lærere og elever *bruker* denne informasjonen til å foreslå hvordan elevene kan utvikle kompetansen sin på best mulig måte (se f.eks. Black og Wiliam, 1998, 2009; Wiliam, 2011). Formativ vurdering kan derfor ses på som en «nåtidssanalyse» av hvilken kompetanse elevene viser at de har akkurat nå, for så å vurdere og konkret planlegge hvordan elevene kan utvikle denne kompetansen videre.

Eksamen er en typisk summativ vurderingssituasjon, mens vurderingssituasjoner underveis i skoleåret ideelt sett bør ha en formativ funksjon. Målet med de nye læringsstøttende prøvene er å tilby vurderingssituasjoner som kan fungere formativt. Prøvene kan brukes til å analysere og tolke prøveresultatene som bevis på hvor elevene er i sin læring, hva de trenger å utvikle og hvordan dette kan gjøres på best mulig måte. Veiledningen har konkrete forslag til hvordan lærere og elever kan jobbe med å utvikle de ulike ferdighetene og delkompetansene de trenger eller ønsker å utvikle videre. På den måten legger prøvene til rette for



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

vurdering for læring (VfL), som en prosess i løpet av skoleåret.

Det europeiske rammeverket for språk

I vurderingen av elevenes engelskkompetanse brukes Det europeiske rammeverket for språk, *Common European Framework of Reference (CEFR)*. Dette rammeverket brukes i økende grad i Europa og i verden for øvrig, som en felles referanse. Figur 1 viser hvordan rammeverket beskriver hva en person som lærer et språk, kan mestre på ulike ferdighetsnivåer, fra begynnernivå (A1) til et svært avansert nivå (C2). En basisbruker kan ikke bruke språket selvstendig, men trenger hjelp og støtte for å forstå og uttrykke seg. En selvstendig bruker kan derimot bruke språket både til å lære mer språk og til å bygge kunnskap. Avanserte brukere har svært avanserte ferdigheter på et andrespråk (eller fremmedspråk).

Studier i utlandet

Det er flere grunner til at vi relaterer resultatene til det europeiske rammeverket for språk (2001, norsk utgave 2011). For det første viser dette rammeverket til en kvalitetssikret skala der nivåene bygger på hverandre. Dessuten kan det være viktig for elevene å vite noe om hvilket nivå engelskferdighetene deres tilsvarer. Fremtidige utenlandsstudenter må i svært mange tilfeller dokumentere B2-ferdigheter i engelsk for å studere ved engelskspråklige universiteter. Resultatet på de nye læringsstøttende prøvene i engelsk forteller lærere og elever om de allerede har ferdigheter på disse nivåene, eller om de fortsatt har en vei å gå.

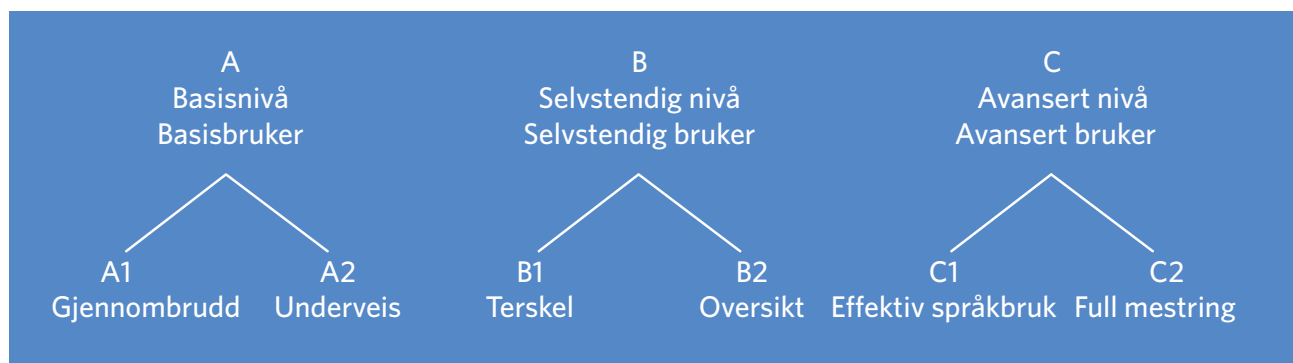
Mestringsnivå

Resultatene på de læringsstøttende prøvene rapporteres på fem mestringsnivåer, som er knyttet til skalaen for det felles europeiske rammeverket for språk (se Figur 1). Resultatene til hver elev blir plassert på ett av fem nivåer, basert på hva eleven har mestret på prøven (se Figur 2).

Mestringsnivå	Det europeiske rammeverket for språk (CEFR)
5	B2 og over
4	B2 lav
3	B1
2	B1 lav
1	A2 og under

Figur 2. Mestringsnivåer på de læringsstøttende prøvene i engelsk

Nivåene i Figur 2 bygger på hverandre, og mestringsnivåbeskrivelsene beskriver ferdigheter den typiske eleven på dette nivået har. En elev som får et resultat på nivå 4 eller 5 (lav B2 eller B2 og over), forutsettes allerede å ha ferdighetene beskrevet for nivå 2 og 3. For eksempel, i beskrivelsen i *Use of English* for nivå 2 og 3 (lav B1 eller B1) er kravet til rettskriving formulert slik: «Elevene viser kjennskap til engelske stavingsmønstre, og kan som oftest skrive vanlige ord korrekt». Den samme ferdigheten er beskrevet slik på nivå 4 og 5: «Eleven viser god kjennskap til engelske stavingsmønstre, og kan skrive mange mindre vanlige ord korrekt». Nivåbeskrivelsene viser dermed en viss progresjon. Nedenfor viser vi noen eksempler fra de tre prøvene.



Figur 1. Det europeiske rammeverket for språk (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 26)



Leseprøven

Prøven *reading* måler elevenes leseforståelse med hensyn til to sentrale aspekter: formål med oppgaven og forståelsesnivå. Formålet med de ulike oppgavene er å:

- finne informasjon/forstå detaljer
- forstå hovedinnhold
- tolke og forstå
- forstå sammenhenger

Med forståelsesnivå menes hva elevene trenger å forstå for å velge det riktige svaret. For eksempel kan det i noen oppgaver være nok å forstå enkelte ord, mens det i andre oppgaver kan være nødvendig å forstå og koble informasjon fra flere setninger i teksten. Lesetekstene varierer med hensyn til lengde, emner og kompleksitet. Figur 3 viser et eksempel på en oppgave der elevene må forstå hovedinnholdet i teksten, og velge ett av fire svaralternativer. Denne typen oppgave krever mer enn bare å hente informasjon ut av teksten.

Read the text. Click on the correct answer.

Most people hate calls from companies trying to sell them something that they don't need. These calls are often referred to as 'nuisance calls' or 'cold calls'. Britain's government is trying to take action to stop this kind of practice. Firstly, the Government wants to make sure the company does not hide its number. Secondly, the Government is checking whether it is possible to fine companies that make nuisance calls.

Why does the Government want to stop cold calls?

- ☐ The calls are uninformative.
- ☐ The calls are irritating.
- ☐ The calls are expensive.
- ☐ The calls are dangerous.

Figur 3. Reading: Forstå hovedinnhold.

Lytteprøven

Prøven *listening* måler elevenes lytteforståelse. Lyttetekstene varierer med hensyn til lengde, emner, kompleksitet og varianter av engelsk. Enkelte av tekstene kan de høre to ganger, og andre får de høre én gang. Formålet med oppgavene er å:

- forstå informasjon/detaljer
- forstå hovedinnhold
- tolke og forstå
- forstå sammenheng i lyttetekster

Figur 4 viser et eksempel på en lytteoppgave, der elevene lytter til tekster og dialoger. De kan ikke lese lyttetekstene som står i kursiv, kun lytte. Elevene får høre teksten og spørsmålet én gang samtidig som de ser spørsmålet og alternativene på skjermen. Oppgaven inngår i en serie på fire, der personene har ulike meninger om et forslag som handler om å senke aldersgrensen for bilkjøring (*lowering the minimum age limit for driving a car*). Eleven svarer ved å velge ett av de fire alternativene – det som gjenspeiler argumentasjonen til den personen som uttaler seg.

Bruk av engelsk

Prøven *Use of English* krever at elevene viser kjennskap til variasjon og presisjon i skriftlig bruk av engelsk. Noen oppgaver fokuserer også på hvordan det er passende å uttrykke seg i ulike situasjoner. Prøven vurderer i hvilken grad elevene kan:

- bruke vokabular (ord og uttrykk)
- bruke grammatiske strukturer
- bruke stil, register og passende uttrykksmåter
- skape koherens i tekster (indre sammenheng)

Oppgavene i *Use of English* har ulike formål. *Vokabularoppgavene* ber elevene vise i hvilken grad de kan (a) velge et ord med flere betydninger som passer kun ett sted i en kontekst, (b) bruke riktig form av et ord der roten av ordet er oppgitt, og (c) bruke riktig idiomatisk ord/uttrykk i en setning. Oppgavene som måler *grammatiske strukturer*, vurderer i hvilken grad elevene kan bruke (a) riktig grammatisk struktur/form i en setning, og (b) riktig bindeord i en tekst. Oppgavene innenfor *stil, register og uttrykksmåter* ber elevene velge (a) avslutning for en tekst som passer stilen ellers i teksten, for eksempel formell/uformell stil og (b) riktig ord/uttrykk som passer stilen i en setning. *Koherensoppgavene* ber elevene (a) skape sammenheng i en tekst ved å velge riktig konklusjon, og (b) velge riktige setninger i en sammenhengende tekst, som passer med teksten ellers.

Figur 5 viser et eksempel på en vokabularoppgave, der elevene må bruke riktig form av tre ulike ord der roten av ordet er oppgitt (*success, complicate, slip*). I tillegg til at de må kjenne den riktige formen, må eleven også stove ordet korrekt for å oppnå riktig svar.

Lyttetekst (leses opp)	<i>I think that young drivers should have a 12-month supervised learning period, gaining practice. During this year, they should not be able to use their cars at night, have a zero drink-drive limit and should have restrictions on the number of passengers they carry.</i>
Listen to the opinion. Click on the correct answer.	What does the person think about lowering the minimum age limit for driving a car? ☐ The person is negative to the suggestion. ☐ The person suggests other solutions. ☐ The person wants more information. ☐ The person favours the proposal.

Figur 4. *Listening*: Tolke og forstå. Lytteteksten i kursiv blir kun lest opp (ikke vist skriftlig).

Fill in the correct form of the words in brackets. Write **one** word in each gap.

In 1911, Bobby Leach was the second person, and the first man, to go over the 51-metre high Niagara Falls in a barrel and survive the stunt. He became quite famous following this (**success**) undertaking. For several years, he toured Canada, the United States and England, recounting his adventure at shows and lectures. He also posed for pictures with the very same barrel he'd used for his stunt. In 1926, in New Zealand, Leach badly cut his leg when he slipped on an orange peel. The wound became infected and his leg had to be amputated. Two months later, he died from (**complicate**) caused by the amputation. So, ironically, the same man who survived the trip over Niagara Falls in a barrel died from (**slip**) on an orange peel.

Figur 5. *Use of English*. Bruk av vokabular, ord og uttrykk. Oppgaven kan gi 0, 1, 2 eller 3 poeng.

Kvalitetssikret og utprøvd

På samme måte som de nasjonale prøvene i lesing, regning og engelsk, er de nye læringsstøttende prøvene i engelsk kvalitetssikret etter strenge regler. Alle oppgavene er prøvd ut på flere tusen VG1-elever på forhånd, i to omganger. Data fra utprøvingen er analysert, og kun de oppgavene som fungerer best, er med i prøvene. Dette betyr at når prøvene er satt sammen, så vet vi hvor vanskelige de er, og hvor godt de skiller mellom sterke og svake elever. I begynnelsen av VG1 er de fleste elevenes engelskkompetanse trolig på nivå B1 eller over. Basert på tall fra utprøvingen kan det se ut som rundt en tredel av elevene allerede i starten av VG1 når nivå B2 i de ulike ferdighetene. Vi forventer at noen flere vil klare dette ved reell prøve.

NOTE

- ¹ En prøve i lesing og en i bruk av engelsk var klare høsten 2017. Fra skolestart 2018 blir disse supplert med en ekstra prøve i lesing og bruk av engelsk, pluss to nye i lytting.

LITTERATUR

BLACK, P., & WILIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.

COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006, 2013). Læreplan for grunnskolen og videregående skole. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk*. <https://www.udir.no/Upload/Verktøy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf?epslanguage=no>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2017). Læringsstøttende prøver. <<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/laringsstottende-prover/>>

WILIAM, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree.



Lisbeth M. Brevik er førsteamanuensis i engelsk-didaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, og førsteamanuensis II ved Institutt for fremmedspråk, Universitetet i Bergen. Hun har blant annet bidratt i utviklingen av de nye læringsstøttende prøvene i engelsk på VG1.



Hildegunn Lahlum Helness er universitetslektor ved Institutt for fremmedspråk, Universitetet i Bergen. Hun er språkprøveutvikler og arbeider med læringsstøttende prøver i engelsk for VG1 samt de nasjonale prøvene i engelsk.

Tilrettelegging og inkludering i kroppsøving:

«Gymmen er best ... fordi det er gøy»

■ AV KARI OPSAHL

Unge rullestolbrukere forteller om sine erfaringer med skolens gymtimer. Fortellingene viser at med enkle grep og god forståelse av inkludering er det mulig å tilrettelegge for gode gymtimer for alle elevene.

I denne artikkelen forteller unge rullestolbrukere, Vibeke, Filip, Sofie og Peder, om sine erfaringer fra skolens gymtimer. Som helsearbeider har jeg lenge grunnet over hva som skal til for å få til gymtimer som fungerer for alle elevene. Tidligere forskningsrapporter beskriver situasjoner hvor barn med fysiske funksjonsnedsettelser oftest sitter og ser på eller gjør lekser i klassens gymtimer (Wendelborg, 2010; Tøssebro og Ytterhus, 2006). I denne artikkelen vektlegges gymtimer hvor jenter og gutter deltar, hvor tilrettelegging¹ og inkludering finner sted.

Skikkelig kult, gymlæreren min sier alle skal med! (Peder)

Gymlæreren tilrettelegger slik at alle er med, han deler klassen i to eller tre grupper. Elevene gjør de ulike aktivitetene, ingen tas ut alene eller må sitte og se på. Skal det øves i høydehopp, kan selvsagt Peder ikke være med, da gjør han andre aktiviteter sammen med andre, så roteres det slik at alle som kan, trener høydehopp i løpet av to til tre

gymøkter. Det er mange måter å inkludere alle på.

Det empiriske grunnlaget for denne artikkelen er hentet fra delprosjektet *Om å være der det skjer – unge gutter og jenter med fysisk funksjonsnedsettelse*.² Mitt perspektiv er hele tiden å se barn og unge som kompetente sosiale aktører, som medborgere med rettigheter og ansvar (Bjerke 2011; James 1998). De unge rullestolbrukerne tilhører etterintegrerings-generasjonen, de bor sammen med sine familier og de går på nærskolen. Politiske mål om integrering av stadig flere elevgrupper i enhetsskolen er i dag avløst av visjoner om *inkluderende praksis* (Manger, 2009) og implementering av denne.

De unge presenterer seg

Her henter jeg frem hva de unge forteller fra deres livsverden, for å gi en bakgrunn for deres virksheter og opplevelser i skolehverdagens gymtimer.

Jeg er en helt annen person, jeg er ganske morsom da, forteller Filip. Hvis jeg mister noe, kan jeg be dem ta opp ting for meg ... og de hjelper meg ... og det er jeg veldig glad for ... for



jeg er ikke sånn som kan ta opp ting fra gulvet, uten at det blir sånn, kan ikke du ...

De andre elevene hjelper, uten å stille spørsmål, og det er han glad for. Vygotskij hevder at det er de sosiale aspektene ved en funksjonshemning og interaksjonen som er avgjørende for barns utvikling (Smidt, 2009). De unge informantene ble spurt om de bruker begreper som funksjonsnedsettelse eller funksjonshemning. Ingen gjør det. «Når jeg møter små barn, så spør de ofte hvorfor jeg sitter i rullestol. Da sier jeg, fordi jeg har en skade i hjernten [...] jeg er veldig åpen på det», sier Filip. De unge bruker begrepet skade eller den medisinske diagnosen. «Det at folk kaller andre *hemma*, det irriterer meg altså, det er utrolig nedgraderende», sier Sofie.

VIBEKE: Jeg vil ikke si at jeg er funksjonshemmet. (Hun ler)

INTERVJUER: Nei ...

VIBEKE: På spørsmål sier jeg at jeg har en skade i ryggen ... ikke at jeg er funksjonshemma ... jeg tror at det er andre folk som gjør meg funksjonshemmet.

INTERVJUER: Ja ...

VIBEKE: Ikke ta det på feil måte, men ... det er litt sånn, vennene mine tenker ikke på at jeg sitter i rullestol ... som, hvis vi skal noe ... så finner vi bare en måte vi kan gjøre det på ... æhh, du kan ikke være med fordi du sitter i rullestol, det er ikke sånn.

Hun viser til en *sosial modell* hvor funksjonshemning ikke ses som en egenskap ved individet, men noe som skapes i møte med omgivelsene (Shakespeare, 2006). Av samme grunn omtales informantene her som *de unge*, ikke som funksjonshemmede. Rullestolen er en artefakt med mange bruksområder og betydninger. Ofte er det rullestolen som først får definere de unge som «funksjonshemmede»; deretter blir de oppfattet som henholdsvis gutter, jenter, barn eller ungdom. Rullestolen er designet for forflytning, ute og inne. Noen er tunge og stødige, som de elektriske. Andre er hånddrevne med lavt sittepunkt. Disse gir mulighet for stor fart og raske bevegelser og brukes i

kurvball, hockey, dans eller lek. Å forflytte seg ved hjelp av rullestol er den eneste måten de unge her kan bevege seg selvstendig på fra sted til sted. De brukes i hverdagens virksomheter, mellom hjem og skole, eller til fritidsarenaer og trening. De unge har rullestoler for ulike bruk.

Skolehverdagen

De unge deltar i flere nettverk og på ulike arenaer. De lever aktive hverdagsliv. De forteller at de liker seg på skolen og at de fleste klarer seg bra faglig. De har sine favorittfag og kroppsøving er ett av dem, «gymmen er best ... fordi det er gøy», forteller de.

Å inkludere alle elever, uansett forutsetninger, i klassens gymtime, er den store utfordringen for gymlærere. Det innebærer at gymtimen må tilrettelegges dersom intensjonen om en inkluderende skole skal oppnås. Når dette ikke skjer, kan det skyldes den enkelte lærer, eleven selv, eller materielle omgivelser. For Filip gjelder det siste. Han deltar ikke i gymtimene med klassen fordi gymsalen ligger et stykke unna skolen. Den tiden det tar å komme seg bort og kle seg om, innebærer at gymtimen nesten er over når Filip er klar. Han har fysioterapi og svømming med far i stedet. Men på skolens idrettsdager vil han gjerne være til stede for å være med på det som skjer – å være en del av klassen og klassens historie. Å være med er avgjørende. Både gutter og jenter forteller hvor viktig det er å delta slik at de ikke blir utenfor, noe som kan oppleves som å ikke høre til, ikke være en del av klassen, bli marginalisert.

Gymerfaringer

«Det er ikke alltid jeg gjør øvelser i gymmen, men jeg er der alltid», sier Sofie. Om hun ikke deltar i alle aktivitetene, er hun til stede og får med seg det som skjer. Som Filip kan hun på denne måten delta i klassens løpende samtale og slippe å føle seg utenfor. Men Sofie vil helst delta i gymaktivitetene, og her er det hun som foreslår:

... vi hadde noe, for jeg har mast på læreren min om at vi måtte ha det, det er sånn rumpevolleyball ... det er gøy, det er så gøy! Først så hadde vi øvelse på det, så spilte vi! ... Men det var bare en gang.

At «det var bare en gang», er det flere som forteller. Kanskje er det slik fordi gymlærer da tenker at nå har han gjort plikten sin, han har tilrettelagt for alle. Slik er det ikke for Vibeke. Hun har en gymlærer som alltid tilrettelegger gymtimene for alle, og Vibeke forteller at hun alltid deltar i aktivitetene.

Gymlæreren har ofte klassen nede på gulvet, til oppvarmingsøvelser, lek og spill. Her er mulighetene mange for rulling og åling, ikke komme borti gulvet, holde seg på matta, svinge seg i tau og bruke ball. Fordi de ruller over hverandre, dulter borti hverandre, drar hverandre, kommer elevene tett på hverandre; en kroppslig nærhet som gjør at de blir kjent med hverandre på en annen måte. Dette tydeliggjøres i Resalands studie av mer fysisk aktivitet i skolen, hvor han dokumenterer ikke bare helsegevinster, men også at «trivsel og samhold i gruppene» blir mye bedre (Resaland 2011).

Når det er ballspill, starter ikke Vibekes gymlærer med å slippe noen baller og rope «oppvarming!». Dermed unngår han at det er de sterkeste og høyeste elevene som holder ballen i spill. Han deler i stedet klassen i små grupper som skal kaste ballen til hverandre. «Man får balløvelser først der du får mange berøringer, to og tre elever rundt en ball ...» forklarer gymlærer. Han bruker tid på denne oppvarmingen, så blir det mer spill mot slutten, kampen de fleste gleder seg til. På denne måten får alle mange *berøringer* før de skal spille, de tilegner seg ferdigheter og opplever utvikling og mestring. Dette muliggjør aktiv deltakelse i spillet for alle. Ferdigheter i håndtering av ballen er en forutsetning for deltakelse, ikke bare de flinkeste holder her ballen i spill, alle er inkludert. Når det er kamp, er alle med, «Vibeke kan bli så ivrig at hun detter ut av stolen», forteller assistenten.

Analysere vi ballspill i et ergoterapeutisk perspektiv, ser vi at ballspill muliggjør lek og glede, utvikling og mestring av ferdigheter. Spillet forutsetter forflytning, det kan skje i rullestol, kjelke eller til fots, og spillet forutsetter håndtering av ball. I ballspill kreves det motoriske ferdigheter; grov og fin, kommunikasjonsferdigheter; høre og lese mimikk og kroppsbevegelser, samt prosessferdigheter; det å forstå spillet og betydning av fart og posisjonering. Mange ferdigheter hvor hele sanseapparatet er involvert, utvikles. Ballspill som

konkurranse gir også mulighet for læring av «tap og vinn med samme sinn»!

Vibekes lærer gir mulighet for at alle får anledning til å delta og bli bedre. De unge formidler ofte hvor viktig det er å være med, gjøre som de andre. På skolen til Vibeke har skolegården vært skøytebane hele vinteren, og barna går på skøyter i friminuttene. Det gjør Vibeke og, hun kjører «slåmløyper» som de andre, og hun spiller hockey, i sin piggekjelke. Hun deltar som de andre. Her er praksiser hvor materielle og sosiale omgivelser tilrettelegges slik at det fremmer barns aktive deltakelse i virksomheter. I tråd med Vygotsky (1978), Barnekonvensjonen (1989) og CRPD (2008), muliggjøres Vibekes deltaking på skøyter og ski. Assistenten kan hjelpe til med piggekjelken, men Vibeke klarer seg oftest selv. På den store skidagen er assistenten en forutsetning, da løypene ikke er oppkjørt. Det kan bli tungt i oppoverbakkene; da er assistenten med på å trekke kjelken opp. Tross manglende tilrettelegging gjør hjelpemidler som piggekjelke og personlig assistanse det mulig å delta på skidagen og det sosiale og mestring kan komme i fokus.

Kroppsøving

Å undervise i kroppsøving som inkluderer alle, er en utfordring. Lærere må tilrettelegge, ellers opprettholdes en undervisningspraksis som ekskluderer barn med funksjonsnedsettelse, hevder Wendelborg. Skolens organisering av undervisning påvirker elevers opplevelse av tilhørighet (Wendelborg 2010). Problemstillingen *den ene og de andre*; om fordeling og samspill, er aktuell. Peders fortelling viser oss hvorledes hans gymlærer løste dette.

«For å arbeide godt med en elev med særskilte behov, må en arbeide med hele klassen», sier Vibekes gymlærer, som også er en klasselærer. «Klassen må ha tillit til lærer og lærer må være trygg på dem. Man må finne balansen mellom bruk av tid til den ene og bruk av tid til alle». Den sosiale konteksten er avgjørende for læring (Vygotsky 1978). «Det er viktig å ta utgangspunkt i det eleven kan» forteller han videre, «med erfaringer og med surfing på nettet, tilrettelegges det så for hele klassen». Han har kroppsøving og spesialpedagogikk i fagkretsen og har hatt praksis

på Beitostølen. Slik sett er han godt kvalifisert for å tilrettelegge gymtimer for alle. Han ser elevenes ferdigheter.

Når klassen har svømmetime, vinner Vibeke i crawl. Hun vinner fordi hun har god teknikk. Gym-læreren ber henne derfor demonstrere for de andre hvorledes crawl skal utføres. Det å bruke elever som *øvingsbilde*, er i tråd med tenkningen til Vygotskij (op.cit.), elevene er i *nærmeste utviklingssone*, de lærer av hverandre og handlingskompetansen utvides. Vygotskij understreker at skal elever med funksjonsnedsettelse inkluderes i vanlige klasser, må man ha deres styrke i fokus, ikke deres svakhet. Elevenes utvikling påvirkes av hvorledes lærer og medelever forholder seg til dem.

Gym-læreren forteller at han alltid tar opp med Vibeke hvorledes gymtimene kan tilrettelegges. Han spør hva hun synes, om hun vil prøve. «Hun er veldig positiv, sier alltid at hun prøver gjerne», sier han. Vibeke viser at hun har tillit til gym-lærer, hun formidler det i samtaler. Og gym-læreren viser forståelse for inkludering; barns rett til å bli hørt og til å delta.

Forhandlinger og rett til deltakelse

Barn og unges rett til å bli hørt, til deltakelse underveis i prosessen, til medvirkning og deltakelse, når de er i kontakt med profesjonelle utøvere, er et sentralt tema (Qvortrup, 2010).

Trinn 7 er *kongearret* i barneskolen. Elevene er *de store*; de vet mest, er sterkest og har større aksjonsradius. Skolen anerkjenner dette; de kan ha privilegier som at de ikke må ut i alle friminutt. Vibekes andre kontaktlærer sier dette:

... ja, de er jo store ... det er viktig å høre på unger vet du ... det er ofte det vi glemmer, vi gir beskjeder, gir beskjeder, gir beskjeder ... og så har de ofte fornuftigeargumenter ... i hvert fall når de blir så *voksne* som 7. klasse ... Det er viktig å la dem å komme frem med sitt, til saken, det blir jo litt sånn forhandlingstaktikk ...

Vektlegging av forhandlinger reflekterer moderne idealer om selvstendighet og det kompetente barnet, hevder Bjerke (2009). Hans studie som omhandler barns deltakelse i beslutningsprosesser i samspill med voksne, viser at barn ikke vil ha

kontroll over alle beslutninger, men vil ha mulighet til å bli hørt. Barna forteller at de blir hørt i større grad hjemme enn på skolen.

Når lærer går i dialog med elevene, skapes mulighet for deltakelse og elevene utvikler ferdigheter i å lytte, argumentere, komme til enighet; det å utøve medborgerrollen sin. Når jeg spør Vibeke om hvem som bestemmer i klassen, svarer hun, «alle bestemmer jo ...». Dette viser praksiser som fremmer samarbeid og deltaking.

På ungdomsskolen ser vi større grad av selvstendighet, de unge tar selv tak i ting, går alene på møter, bytter støttekontakter eller vil ikke ha det.

Overgangen fra barne- til ungdomsskolen

Spenningen rundt karakterer var høy under forberedelsene til ungdomsskolen, de unge både gruet og gledet seg. Blant gym-lærerne er det å sette karakter i kroppsøving en heftig diskusjon; skal karakter settes etter utførelse eller innsats? «En må jo se ferdigheter i forhold til funksjonsnivå ...» sier gym-læreren til Vibeke på barneskolen, «og de er jo kjempegode ... burde få en femmer, slik jeg ser det ... absolutt ... kan jo ikke måles ut fra noe annet, andre kriterier ...». Overgangen til ungdomsskolen har gått bra for Vibeke og Filip, Sofie og Peder, både faglig og sosialt. Og, her ser vi at Sofie får en femmer, be-grunnet med innsats. Hun forteller:

Jeg fikk femmer i norsk muntlig, i kunst og håndverk og i gym! Jeg var jo den i klassen som de trodde hadde minst sjanse til å få det, så jeg deler den femmeren med noen av de andre gutta, for gutta pleier å være så sporty, det er gøy! Det som er viktigst med skolen, det er jo å prøve å jobbe og få så gode karakterer som mulig og være sammen med venner, det er det som er viktig egentlig – jeg er veldig fornøyd med hvordan det er nå ... det er liksom, jeg føler at jeg blir godtatt.

Å gjøre det bra på skolen er viktig. Filip og Peder legger ned mye arbeid. Det gjør også Vibeke. «Jeg gjør så godt jeg kan, ligger nesten på linje med de andre».

Like viktig er det å ha venner, «Jeg tilhører ingen gjeng, men jeg har mange venner på

skolen», sier Filip. «Ja, det henger alltid noen gutter på stolens hans i friminuttene», forteller lærer.

De unge har venner fra skole, nabolag og ulike organisasjoner. Vibeke har mange nettverk, men «de beste vennene jeg har ... det er liksom en familie ... vi som sitter i rullestol, vi har kjent hverandre hele livet, liksom ...». Filip har også mye kontakt med bandyvennene sine, «Vi har jo kontakt på mobil, Facebook, alt det der ... de er på en måte de jeg er kjenner best ... vi er på samme nivå, vi vet hvorledes det er ...».

Selvfølgelig føler jeg meg litt mer hjemme når jeg er sammen med de i rullestol, men det er bare fordi de forstår meg bedre ... jeg føler meg ikke helt trygg på å kunne si alt til de her, men jeg kunne ikke klart meg uten vennene på skolen heller», sier Sofie.

Også læreren må bli sett

De fortellingene jeg her henter frem, viser oss jenter og gutters ulike erfaringer i gymtimene, stemmene deres er vektlagt. Vi ser hvor viktig det er for de unge å være med, være med der det skjer, delta på lik linje med de andre. Videre ser vi hvor viktig skolens holdninger er, at inkludering må arbeides for. Jeg ser at ofte kan det være enkle grep som fører til deltakelse for alle, som bruk av grupper, det skal ikke alltid så mye til. Men lærerne må også bli sett, sett av ledelsen og oppmuntret til å gjøre ting annerledes, gjerne ta inn helsearbeidere som kan bidra med sine kunnskaper og i dette samarbeidet, løfte inkludering frem. Skolen er en viktig arena for utvikling av kompetanse, og etablering av relasjoner med jevnaldrende er avgjørende (Vygotsky 1978; Corsaro 1992; Ulvund 2007). En inkluderende skole ivaretar dette.

NOTER

- 1 Tilrettelegging innebærer elevers medvirkning, bruk av gjenstander som rullestol, ståstativ og skinner, samt støtte fra personer som assistenter og støttekontakter, helsepersonell.
- 2 Prosjektet er et delprosjekt under forskningsprosjektet: Snakk med oss – Profesjonsutøvelse og barns deltakelse. I forskningsprosjektet er de unges hverdagsliv sett i et sosiokulturelt perspektiv. For utdyping av teori og sentrale begrep, metode og lovverk, viser jeg til dette prosjektet (Gulbrandsen, 2014).

LITTERATUR

- BARNEKONVENSJONEN** (1989). United Nations Convention on the Rights of the Child. <<http://www.barneombudet.no/barnekonvensjonen/>>
- BJERKE, H.** (2011). 'It's the way they do it': Expressions of Agency in Child – Adult Relations at Home and School, *Children & Society*, vol. 25, 93-103.
- CORSARO, W.A. & JOHANNESSEN, B.O.** (2007). The Creation of New Cultures in Peer Interaction, I: Valsiner, J. & Rosa, A., *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*, Cambridge University Press.
- CRPD** (2008) International Convention on the Rights of Persons with Disabilities, WHO.
- GULBRANDSEN, L.M.** (red.) (2014). *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- JAMES, A., JENKS, C. & PROUT, A.** (1998) *Theorizing Childhood*, Cambridge: Polity Press.
- MANGER, T., LILLEJORD, S., NORDAHL, T. & HELLAND, T.** (2009). *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap 1*, Bergen: Fagbokforlaget.
- QVORTRUP, J.** (2010). Om børns rettigheder i voksensamfundet, I: A.T. Kjørholt (red.). *Barn som samfunnsborgere*, Oslo: Universitetsforlaget.
- RESALAND, G.K.** (2010). Cardiorespiratory fitness and cardiovascular disease risk factors in children – Effects of a two-year school-based daily physical activity intervention. Doktoravhandling. Norges idrettshøgskole.
- SHAKESPEARE, T.** (2006). *Disability rights and wrongs*, London: Routledge.
- SMIDT, S.** (2009). *Introducing Vygotsky*, London: Routledge.
- TØSSEBRO, J. OG YTTERHUS, B.** (2006). *Funksjonshemmete barn i familie og skole – idealer og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ULVUND, S.E.** (2007). *Forstå 12 åringen din*, Oslo: Universitetsforlaget.
- VGOTSKY, L.S.** (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological process*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- WENDELBOG, C.** (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende: En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne*. NTNU.
- WENDELBOG, C.** (2010b). *Barrierer mot deltakelse*, Familier med barn og unge med nedsatt funksjonsevne. Mangfold og inkludering. NTNU.



Kari Opsahl er utdannet ergoterapeut fra University of Northampton og har hovedfag i sosialantropologi fra Universitetet i Oslo. Hun har arbeidet som ergoterapeut med barn og unge og som høgskolelektor ved ergoterapeututdanningen, Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun har publisert fagstoff og deltatt i ulike forskningsprosjekt; det siste er *Snakk med oss*, hvor hun er medforfatter av kapitler i bok med samme navn, og hun er forfatter av artikkel i boka *Barn og unge. By, sted og sosiomaterialitet*.

Kvaliteter vi ikke ser

Norsk skole sett med utenlandske øyne

■ AV ANNE GRETE SOLSTAD

Elleve utenlandske studenter besøker tre skoler i Bodø for å få et innblikk i norsk grunnskole. Når studentene sammenligner det de ser med skolen i sine egne hjemland, blir de overrasket over forskjellene.

Det skrives mye om norsk skole, ofte knyttet til resultatene på standardiserte tester. Fagkunnskap kan man lese seg til, jobbe seg til, diskutere seg til. Den kan måles og veies, vurderes og karakterettes. Men det fins sider ved profesjonell kompetanse som handler om kvaliteter som ikke kan måles. De utvikles over tid og vises gjennom holdninger og handlinger i klasserommet.

Nettopp disse sidene ved skolen var det som ble observert og kommentert av 11 utenlandske studenter fra Europa og USA som tok studiet Experience Pedagogy ved Nord universitet høsten 2017. Studentene var fra fem ulike land i Europa, og to av dem var fra USA. Som ledd i studiet var de fordelt på tre forskjellige skoler i Bodø for å få et innblikk i norsk grunnskole. Etter besøket skulle hver enkelt skrive et refleksjonsnotat med vekt på hva som var nytt og som forbauset dem, sammenlignet med erfaringer fra egne hjemland. Teksten under tar utgangspunkt i studentenes tekster.

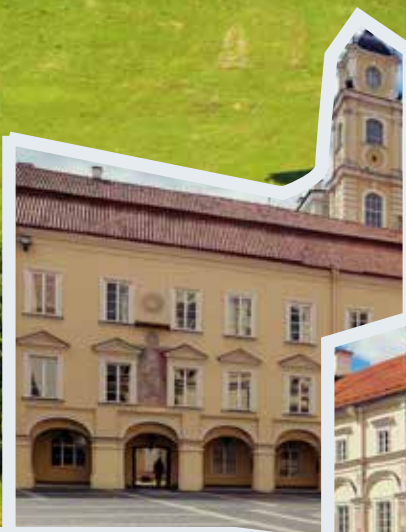
Forbauset over de gode relasjonene

Det som går igjen i alle refleksjonsnotatene, er forbauselsen over de gode relasjonene mellom lærere og elever. De beskriver et åpent, varmt og oppmuntrende læringsmiljø der elevene ble sett og respektert og til og med kunne få en vennlig klapp på skulderen. Lærerne snakket *med* elevene,

ikke bare *til* dem. Elevene ble behandlet som likeverdige, og lærerne viste at de brydde seg om dem: *Lærerne brydde seg om elevene, og elevene kunne være seg selv uten press på å lykkes eller angst for å bli straffet.* (8)¹

Gode relasjoner legger grunnlaget for trygghet i læringssituasjonen, og trygghet er sentralt for motivasjon og læring. Studentene opplevde at lærerne var interessert i elevenes meninger og verdsatte disse, og de oppmuntret elevene til å spørre og til å finne egne svar. De var imponert over at elevene ikke var redd for å stille spørsmål. En slik åpen tone mellom lærer og elever, og friheten og tryggheten til å stille spørsmål og uttrykke egne meninger, er tydeligvis ny for alle studentene. En av dem sier det slik: *Elevene var ikke under press hele tiden. I mitt hjemland er elevene ofte under konstant press og er ofte redd for å gjøre feil og for å si noe galt.* (10)

De reflekterer videre over læringsmiljø og metoder. De kommenterer at innlæringen var preget av aktive læringsformer. De var overrasket over at det selv på ungdomstrinnet ble brukt rollespill, og at kreativitet og variasjon ble oppmuntret; elevene samlet informasjon, diskuterte og presenterte på en måte studentene oppfattet som mer meningsfull og lærerik enn det å skulle gjenta tekster fra læreboka. Én student fra Tyskland bemerket at det



kanskje var mer intensitet over undervisningen der hun kom fra, men hun mente dette kunne føre til at mange elever avslutter skolegangen med lav selvtillit. Hun opplevde at atmosfæren på den norske skolen var mye varmere og mer åpen og tillitsfull enn hun var vant til: *Jeg var så forbauset, ... tenk at de [på ungdomstrinnet] tok tid til det (rollespill) slik at elevene skulle forstå hva som hendte i stedet for bare å få dem til å huske det som sto i boka.* (9)

Frihet og ansvar

Flere observerte også at elevene hadde frihet til og ansvar for å utforme egne problemstillinger og finne egne løsninger, med lærer som støttespiller og veileder. Denne tilliten, sammen med mer aktive læringsformer, skrev en av dem, gjør at elevene ikke bare vil huske ting fra boka, men også forstå meningen med det de jobber med. Én student skriver om læreren hun var hos, at hun var ... *et strålende eksempel på en lærer som både var fleksibel og omstillingsdyktig, og som viste verdien av å ha tillit til elevene.* (6) Dette er i motsetning til student 11 sine erfaringer fra egen skoletid, som i hovedsak hadde handlet om *respekt*, om å adlyde regler og arbeide hardt for å memorere, ikke *for å lære*.

Flere studenter gir uttrykk for at skolen i eget hjemland mangler mange av de kvalitetene de så i norsk skole, slik som denne studenten: *Jeg opplever at systemet i Finland mangler mange av de kvalitetene som det blir lagt vekt på i den norske skolen. I Finland er systemet svært karakterorientert, og målet er at elevene skal skåre høyt på testene heller enn å lære dem om livet og hvordan de skal bruke sine ferdigheter og sin kreativitet til å komme opp med egne løsninger* (8).

En annen sier det slik: *Jeg er mer enn overbevist om at både min motivasjon og min personlige utvikling ville ha økt betraktelig hvis jeg hadde møtt og blitt undervist i et lignende læringsmiljø som det jeg erfarte på denne skolen.* (11)

Skepsis til overdreven iPad-bruk

Selv om begeistringen for det de observerte og opplevde var dominerende, stilte de også spørsmål ved enkelte forhold. De var for eksempel svært forbauset over, men også skeptiske til, så mye bruk av iPad i undervisningen. Lærerne hadde imidlertid

forsikret dem om at teknologiske hjelpemidler bare var én av mange undervisnings- og læringsformer. Studentene ble beroliget av dette, men undret seg likevel over at innkjøp av elektronisk utstyr var opp til den enkelte skole². Det er likevel interessant at så unge mennesker uttrykker skepsis til bruk av moderne teknologiske hjelpemidler i undervisningen. På den positive siden ble det også trukket frem at elevene fikk lese ulike bøker, og at de fikk lese stille for seg selv. Desto større var forbauselsen, sier én av studentene, da hun skjønte at dette inngår i et konkurranseopplegg mellom klasser og skoler i Bodø. Hun mente at dette, selv om det kanskje kunne motivere til mer lesing, ville ha negative konsekvenser for de elevene som strever med lesing.

Læreplanens generelle del

Formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen gir de overordnede perspektivene på grunnskolens oppgave, en oppgave som omfatter og pålegger lærerne mye mer enn å gi elevene faglig kunnskap. Skolen skal åpne døren mot verden, gi historisk og kulturell innsikt og forankring, vise respekt for den enkeltes overbevisning, fremme demokrati og vitenskapelig tenkemåte for å kunne mestre livet og kunne delta i fellesskap i samfunnet (fra formålsparagrafen i opplæringsloven, vedtatt i 2008). Studentene hadde før skolebesøket analysert den norske læreplanens generelle del. Én som hadde funnet formuleringene i læreplanen vel ideelle, sa det slik: *Jeg var mer enn forbauset over hvor mye fra læreplanen som faktisk preget læringsmiljøet i de klassene jeg var i.* (11) Også de andre studentene opplevde at læringsmiljøet på de tre skolene var i tråd med den generelle læreplanen.

Alt kan ikke måles

Mange politikere synes å mene at testresultater gir et godt bilde av skolens kvalitet. Vi kan vel heller si at de gir et bilde av hvor gode eller mindre gode elevene er på utvalgte områder i utvalgte fag. De kvalitetene som de elleve internasjonale studentene har observert og trekker fram, er viktige for å kunne bli «gagns menneske i heim og samfunn», men de kan ikke måles. Kanskje tar de tid fra pugging og annen undervisning som kunne økt resultatene på standardiserte tester. Men det er

ikke sikkert det ville økt forståelsen for lærestoffet, kvaliteten ved skolen eller det totale utbyttet for elevene. Kanskje snarere tvert imot.

Flere av studentene gir uttrykk for håp om at utstrakt testing ikke skal gå på bekostning av å vektlegge slike gode relasjoner som de så, eller redusere lærerens frihet til å variere og tilpasse undervisningen. *Skole og undervisning burde fokusere på barns utvikling, ikke på resultater på standardiserte tester*, sa en student fra Nederland. (4)

På konferansen *Miljøhorisont 2018 – Gjenbruks-innovasjon for fremtiden*³ i Bodø understreket næringslivsleder Morten Jakhelln at *ungdom må vite at de er viktige*. Læringsmiljø, som de som studentene observerte, preget av åpenhet og gode relasjoner og av respekt for ulike meninger og mangfold, hvor elevene blir oppmuntret til og har mot til å spørre, til å arbeide med ulike problemstillinger, diskutere og uttrykke egne meninger, vil bidra sterkt til nettopp det. Det vil gi tillit at egne meninger er verd å høre på, noe som igjen legger grunnlaget for demokratiforståelse og senere deltakelse i samfunnet

Det er ingen tvil om at fagkunnskap er viktig, men det hjelper lite hvis den pedagogiske og relasjonelle kompetansen mangler. Norske politikere synes å ha visjoner om at Norge skal klatre oppover på de internasjonale testresultatlistene. De ønsker nok også at skolen skal bidra til utvikling av gagns mennesker i tråd med formålsparagrafen. Da må de tørre å endre retorikk og satsing. Kanskje vil det kunne redusere ikke-intenderte konsekvenser av skolepolitikken, som nedbrutt selvtillit, psykiske lidelser og usunn jakt på mer eller mindre oppnåelige karakterer. Flere helsesøstre inn i skolen kan nok minske problemene, mens endring av retorikk og prioriteringer vil kunne bidra til at færre skader oppstår.

Kvaliteten ved norsk skole bør ivaretas

Norsk skole og norske lærere utsettes ofte for kritikk basert på middels testresultat. Da gjør det godt å høre at noen ser og fremhever det som er bra, kanskje unikt. Dette betyr ikke at de tre skolene som studentene besøkte, og de lærerne de møtte, nødvendigvis er representative for alle norske skoler og lærere. Ei heller at alle skoler i studentenes seks forskjellige hjemland er like lite

preget av gode relasjoner og et åpent læringsmiljø som det disse studentene forteller om. Men det forteller at det er kvaliteter i norsk skole som vi skal verne om og utvikle videre.

Kanskje politikere og andre som har makt over utviklingen i skolen, skulle høre på de utenfrastemmene som er presentert over. Vi ønsker alle at alle elever skal være motiverte, at de skal lære og forstå, og at de skal lykkes i livene sine. Vi håper også at de skal lære å ha respekt for andre og utvikle demokratiske holdninger. Da er trivsel, trygghet og mening sentrale stikkord. Det er nettopp slike kvaliteter studentene, med forbauselse, har erfart i norske klasserom. De har erfart profesjonell kompetanse som ikke kan måles med standardiserte tester. Student 11 oppsummerer møtet med norsk skole: *Elevene var ikke redde for skolen slik jeg var på min skole. Det jeg så i Bodø, er slik jeg gjerne skulle ha hatt det på skolen, og slik det bør være.*

Flere av studentene takket for at de hadde fått oppleve at skole kunne være slik. De vil gjerne komme tilbake for å lære mer. Student 9 kommer med en god oppmuntring til alle lærere som står på for å skape et godt læringsmiljø preget av varme, respekt og mening: *Norge gjør en kjempejobb med å utdanne ansvarlige og kunnskapsrike unge mennesker*. Kanskje vi skal ta tilbakemeldingen på alvor og begynne å være stolte av den norske skolen?

NOTER

- 1 Alle sitat er oversatt fra engelsk av forfatter. Tallene henviser til de ulike studentene.
- 2 Ifølge Avisa Nordland 17. mars 2018, er det nå vedtatt at alle elevene i Bodø-skolene skal få gratis PC eller iPad.
- 3 Arr. av Kreativt gjenbrukssenter i Salten



Anne Grete Solstad er pensjonert dosent, nå timelærer ved Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag ved Universitetet i Nordland, nå Nord universitet. Hun er utdannet faglærer i forming fra Statens lærerskole i forming og cand. polit. med hovedfag i pedagogikk fra Universitetet i Oslo. Hun har undervist i grunnskolelærerutdanningen, hatt ansvar for GLSM-studiet og de senere år for veiledningsstudiet for praksislærere og mentorer for nyutdannede lærere.



Paradokser og utfordringer med samiske tema i de praktisk-pedagogiske utdanningene

■ AV HANS P. DAHL-HANSEN

I forskriftene for den praktisk-pedagogiske utdanningen blir det lagt spesiell vekt på at utdanningen skal omhandle samiske forhold. Likevel ser det ut til at praktiseringen av dette er temmelig vilkårlig og at dette først og fremst er blitt til symbolsk ivaretagelse.

Norge har i dag flere statlige praktisk-pedagogiske utdanninger (PPU) styrt av nasjonale rammer for slike utdanninger. Forskriftene trekker fram krav som de enkelte må innarbeide i sine fagplaner. Forskriften skal sikre at:

Utdanningen kvalifiserer kandidatene til å videreutvikle skolen som en institusjon for læring og dannelse i et demokratisk og flerkulturelt samfunn.

Forskriften sier videre at:

[...] denne skal sikre at kandidatene kan ivareta opplæring om *samiske forhold* og har kunnskap

om samisk ungdoms rett til opplæring i tråd med opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for trinn 8–13. (Kunnskapsdepartementet, 1 april 2005 nr. 15 §3-2 annet ledd)

Jeg vil i denne artikkelen prøve å problematisere temaet ved å vise at når forskrifter og rammeplaner inneholder vage formuleringer og manglende utdyping, vil praktiseringen bli vilkårlig. I dette tilfellet lider det samiske innslaget i de praktisk-pedagogiske utdanningene av mangel på konkretisering. Dette får også praktiske konsekvenser. Jeg vil også søke mulige forklaringer på hvorfor

nettopp det samiske innslaget er kommet i denne situasjonen til tross for at denne delen er særlig framhevet i forskriftene.

PPU og praktiseringen av det samiske

Mitt kjennskap til PPU bygger på flere års erfaring med undervisning. Jeg har også deltatt i ulike nettverk som alle arbeider med PPU. På dette grunnlag har jeg dannet meg et bilde av situasjonen. Det virker ut fra dette som om at flere institusjoner på «ulikt vis» løser dette ved å inkorporere samiske innslag i sin undervisning og som en del av undervisningen i «*det flerkulturelle klasserommet*». Det ser imidlertid ut til at det samiske ikke peker seg ut som et temaområde som blir tillagt særskilt vekt utover at det inngår som en del av et flerkulturelt fagområde.

I en artikkel pekes det på at de statlige føringene generelt er utydelige og ikke gjør nyutdannede lærere i stand til å møte det flerkulturelle klasserommet på en profesjonell måte (Tolo 2014). Flere andre forskningsbidrag støtter også opp om dette (Dyrnes 2016 s.220-232). Når det samiske ikke blir særskilt presentert, slik rammeplanen sier, vil det lett bli inneklemt i en større sammenheng og bare bli ett av mange flerkulturelle innslag i klasserommet.

Tolkningsteori som kan belyse bildet

Slik jeg ser det, har det oppstått en diskrepans mellom den ideologiske og den gjennomførte læreplan. Goodlad følger dette opp i sitt begreps-system og viser til at læreplanen kan bli lest, tolket og forstått forskjellig på de enkelte nivåene (Imsen 2006). Konklusjonen av dette er at jo mer uspesifisert læreplanen er, dess større rom for ulike tolkninger. I dette tilfelle faller dette særlig uheldig ut for det samiske.

Når man har valgt å framheve det samiske i læreplanen, så kan det forklares med nasjonale politisk-historiske forhold. Samefolkets historie er historien om et urfolk innenfor Norges grenser som nasjonen har særlige forpliktelser overfor. For nasjonale myndigheter er det derfor viktig å vise til at samefolket er representert i sentrale fora og ivarettatt som en naturlig del av samfunnet. Dette skal også være synlig i skolepolitikken og utformingen av rammeplaner og forskrifter.

Innslaget av det samiske i forskriftene kan altså betraktes som et eksempel på politisk symbolpolitikk:

Symbolpolitikk kan forstås som pseudo-politikk, noe som kommer i stedet for eller til fortrenghet for realiteter. Politikk uten et skikkelig saklig, rasjonelt feste. (Rasch 1993)

Politisk symbolbruk er en del av en politisk retorikk hvor man benytter symboler for å få fram ett eller flere budskap. Ifølge March og Olsen bidrar symboler og politiske ritualer å skape mening og bidra til en fellesforståelse (March og Olsen 1989). På denne måten blir symboler verktøy for å få fram politiske budskap.

Når det samiske tas konkret inn i nasjonale fagplaner, kan dette forstås som en del av nasjonens ønske om å skape et positivt forhold til det samiske gjennom inkorporering i de praktisk-pedagogiske utdanningene.

Utformingen av læreplanen avgjør hvordan den praktiseres

Det er forskjeller mellom den ideologiske læreplanen slik lærerne leser den, og slik denne trolig oppfattes og videre gjennomføres. Denne vinklingen er utgangspunktet for å se nærmere på forholdet mellom idealer og realiteter. Jeg har opplevd gjennom egen erfaring og fra ulike PPU-institusjoner jeg har kontaktet, at disse har tolket uklarhet og vaghet i rammeplanen som en åpning for å legge ulikt innhold inn i sin undervisning. Denne spesifiserer ikke nærmere hva som menes med *samiske forhold* slik det står beskrevet i læreplanen. Generelt støtter tidligere presentert litteratur opp under dette. Nemlig at føringene som rammeplanene gir i forholdet til det flerkulturelle klasserommet, er generelle, utydelige og lite forpliktende.

Ved å fokusere på forholdet mellom ideologisk læreplan og gjennomført læreplan viser jeg at det tenkte ikke alltid samsvarer med det gjennomførte (Goodlad, 1991) Den ideologiske læreplan uttrykker visjoner og er generell i sin karakter. Den ideologiske læreplan er noe som antyder en viss retning om en ønsket tilstand. I skolen, som ellers, er det likevel slik at dersom man ønsker at en tilstand skal operasjonaliseres, må målene

brytes ned til håndterbare og forståelige enheter for å kunne gis læringseffekt.

Det samiske innslaget i læreplanene kan ses i lys av, og som en del av, statlig utdanningsstyring. Det finnes til enhver tid saker på den politiske dagsorden som ønskes inkorporert i praktisk politikk. Noen saker er viktigere enn andre. Innslaget om det samiske i fagplanen er viktig, blant annet fordi samene har status som urfolk i Norge. I opplæringsloven sies det at staten skal legge forholdene til rette «for at samene kan sikre og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv» (Opplæringsloven, 2017)

Når det samiske i praksis ikke blir reflektert i de praktisk-pedagogiske utdanningene i tilstrekkelig grad og slik man kunne forvente, kan man søke ulike forklaringer. Jeg vil peke på at den generelle utformingen forplanter seg negativt nedover i utdanningsløpet. Praktiseringen og vektleggingen av det samiske i PPU blir i dette perspektivet et offer for tilfældighetenes spill.

Det samiske som et politisk-symbolsk ritual

Det er viktig å vise at statens ivaretagelse av det samiske er en del av det nasjonale utdanningssystemet. Måten å vise dette på kan ofte observeres som symbolske ytringer, gjerne i form av begreper som er hensiktsmessige for situasjonen.

Statsviteren Øyvind Østerud framstiller symbolske ritualer som en erstatning for en politikk som kan få varige og forpliktende konsekvenser. Her blir formålet heller å uttrykke tilhørighet og god vilje enn å påvirke realitetene. Østerud hevder ved hjelp av maktperspektivet at dette kan ses på som et spill hvor den som har makten, i dette tilfellet staten, søker å tilfredsstille den avmektige ved hjelp av forløsende ord og begreper uten instrumentell betydning (Østerud 1991).

Bachrach og Baratz peker i sin bok *Two Faces of Power* på maktens to ansikter. Det skjulte og det åpne. Forfatterne peker særlig på det skjulte. I det skjulte maktperspektivet er det et poeng for maktbesitter å holde kontroversielle saker som kan skape splid unna dagsorden (Bachrach og Baratz 1962) Det er grunn til å anta at Norges historiske holdning til samefolket, som av mange oppfattes som et mørkt kapittel, blir forsøkt holdt unna ved å gjøre perspektivet generelt og uforpliktende.



Illustrasjonsfoto: © O.C Ritz/Shutterstock/NTB scanpix

Jeg har i tittelen på min artikkel benyttet begrepene paradokser og utfordringer. PPU er en utdanning som skal kvalifisere allerede fagutdannede studenter til pedagogisk arbeid i skoleverket. PPU er altså en pedagogisk sertifiseringsutdanning for alle som skal undervise i det norske skoleverket. Fagene består blant annet av pedagogisk teori, opplæring om det norske skolesystemet, klasseromsprosesser, skoleutvikling, mobbing osv. Det flerkulturelle klasserommet er også tema. Jeg har gjennom observasjoner og egne erfaringer søkt å danne meg et bilde av situasjonen for det samiske innslaget i utdanningene. Her kommer det samiske innslaget heller dårlig ut.

Forfatteren Kaisa Kemi Gjerpe har i artikkelen «*Sami curriculum – a symbolic commitment?*» studert det samiske læreplanverket. Hun problematiserer de symbolske aspekter ved temaet. Hun viser til flere fraværende avklaringer og mangel på utdyping og snakker om nasjonal stillhet og fortielse på flere nivå (Gjerpe 2017).

Formuleringen i forskriften om opplæring i «samiske forhold» opplever jeg som vag og lite forpliktende med de konsekvenser dette kan få. Min hovedoppgave har ikke vært å utdype hva som kunne være ønskelig å legge i begrepet. Heller å vise til hvordan denne utydeligheten kan forklares som en del av et politisk spill eller retorikk som har historiske undertoner. Dette spillet/retorikken har elementer av politisk symbolisme i seg eller det som Gjerpe kaller en «symbolsk forpliktelse». Som i politikken kan også fagplaner ha trekk av symbolikk.

Avslutning

PPU er i hovedsak en opplæring i pedagogiske teorier med utvalgte tema som har mer eller mindre direkte koblinger til praksis. Utdanningen inneholder også elementer av generell opplysning og danning. I temaet om det norske skolesystemet i PPU burde det være naturlig at også statens forhold til det samiske er et viktig innslag. Rettssosiologen Hadi Khosravi Lile viser til at den viktigste delen om samenes historie ikke er med i Kunnskapsløftet, nemlig statens forpliktelse

overfor samefolket (Lile 2012). Dette kan bidra til å illustrere at vaghet og uklarhet i rammeplanene kan forklares ut fra konkrete forhold. Det er etter min mening svært betimelig når Lile stiller følgende spørsmål:

«Hvordan kan man oppnå opplæringsmålet om respekt og forståelse for landets urbefolkning når elevene ikke lærer om fornorskingshistorien – en statlig styrt rasistisk opplæringspolitikk som pågikk i 112 år?». (Lile 2012)

LITTERATUR

- BACHRACH, P. & BARATZ, M.S. (1962). *Two Faces of Power. The American Political Science Review*, Volume 56, s.947-952
- DYRNES, E.M. M.F.L. (2015). Hvordan forbereder PPU lærerstudenter seg på det flerkulturelle klasserommet?, vitenskapelig publikasjon 03-04/2015, *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- FORSKRIFT OM RAMMEPLAN FOR PRAKTISK PEDAGOGISK UTDANNING (2015). <<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2015-12-21-1771>>
- GJERPE, K.M. (2017). Samisk læreplanverk – en symbolsk forpliktelse?, *Nordic Studies in Education* 03.-04.
- LILE, H. (2011). FN's barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring. En rettssosiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk, avhandling, Norsk senter for menneskerettigheter.
- GOODLAD, J.I. M.F.L. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. Mc. Graw-Hill.
- TOLO, A. (2014). *Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området*. I: K. Westrheim & A. Tolo (red.) *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.
- IMSEN, G. (2006) *Læreren verden. Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- OPPLÆRINGSLOVEN (2006). Lov om grunnskolen og den videregående skolen 19.10.2006.
- MARCH, J. & OLSEN J. (1989). *Rediscovering Institutions: The Organizational basis of Politics*. Free press N.Y.
- RASCH, B.E. (1993). *Hva er symbolpolitikk?* I: B.E. Rasch (red.) *Symbolpolitikk og parlamentarisk styring*, Universitetsforlaget.
- ØSTERUD, Ø. (1991). Kap. 3 «Politikk, makt og beslutninger». I: *Statsvitenskap-innføring i politisk analyse*. Universitetsforlaget.



Hans P. Dahl-Hansen er høyskolelektor ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, Høgskolen på Vestlandet. Har undervist over flere år i samfunnsfag ved Nord Universitet og ved Praktisk pedagogikk (PPU) ved Høgskolen på Vestlandet. Ved siden av ulike foredrag vært kronikkforfatter og bidratt som medforfatter i bøker og tidsskrift.



Hva slags vitenskapelighet trenger profesjonsutøvere?

Lærerutdanningen som case

■ AV FINN DANIEL RAAEN

Lærerstudenter har behov for å tilegne seg vitenskapelige kunnskaper som senere vil kunne gjøre dem i stand til å møte konflikter og håndtere problemer på en god måte. Et viktig spørsmål er hva slags vitenskapsforståelser som er i spill i lærerutdanningen og hva som kan gjøres for å skape et felles vitenskapelig fundament for de kommende profesjonsutøverne.

Profesjonell praksis kjennetegnes ved evnen til å identifisere, diagnostisere, konkludere og behandle problemer innenfor ens yrkesdomene (Abbott, 1988). Vitenskapelig kunnskap er her av flere grunner relevant. Den kan tilby en anerkjent fortolkningsramme og meningsfulle begreper å forstå praksis ut fra. I kraft av sine begreper vil vitenskapelig kunnskap også kunne bidra til å forenkle, presisere og skape forutsigbarhet når beslutninger skal fattes. Den vil videre kunne tilby nye og alternative perspektiver å fortolke praksis ut fra. Vitenskapelig kunnskap er likevel ikke alltid tilstrekkelig når det skal fattes praktiske beslutninger, for praktiske situasjoner har ofte noe unikt ved seg som gjør total forutsigbarhet umulig. Når en som profesjonell skal fatte relevante beslutninger, er det derfor også påkrevet med praktisk

erfaring i ulike situasjoner og kontekster. Jeg vil argumentere for at det primært er de praktiske utfordringene i yrket, og ikke alene en omfattende teori, som skaper sammenhengen i profesjonskunnskapen.

Gyldig anvendelse av vitenskapelig kunnskap

Begrepene forskningsbasert kunnskap og forskningsferdigheter er blitt de nye mantraene i internasjonal (Boyer Commission, 1998; Santhanam, 2010) og nasjonal utdanningspolitikk (Nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene,

Artikkelen er en forkortet utgave av et kapittel i boka *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (Christensen et al. 2018) på Universitetsforlaget.

2010). Men hva menes egentlig med vitenskapelig kunnskap, og hva er det som gjør slik kunnskap sann og gyldig? Dette kan og bør diskuteres.

Det kan skilles mellom fire måter som (praksis) lærere, lærerutdannere og kommende lærere (studenter) kan tenkes å gjøre bruk av vitenskapelig kunnskap på. Disse formene for bruk av vitenskapelig kunnskap kan forstås som uforenelige. Det er også mulig å argumentere for at disse typologiene enkeltvis ikke er tilstrekkelig vitenskapelige. Mitt utgangspunkt er at de er kombinerbare, og at det er et spørsmål om definisjonsmakt hvorvidt de enkeltvis er tilstrekkelig vitenskapelige og praktisk relevante. Det skal i det følgende ses nærmere på disse måtene å gjøre bruk av vitenskapelig kunnskap på.

Når lærere og kommende lærere i sin profesjonsutøvelse støtter seg til forskningsresultater fra referee-baserte tidsskrift og bøker (typologi 1), kan de sies å gjøre bruk av forskningsbasert kunnskap. Det samme vil kunne gjelde når lærere/kommende lærere i sin praksis utvikler kunnskap gjennom en prosess som involverer bruk av tradisjonelle vitenskapelige prosedyrer, med tanke på å oppnå gyldige og pålitelige resultater (typologi 2). Michael Eraut (2004) beskriver dette som de to eneste akseptable formene for «*scientific evidence*». Han skiller disse fra det han kaller «*practice-based evidence*», som ikke defineres som vitenskapelig. Karakteristisk for den sistnevnte formen for kunnskap er at den kommer til gjennom profesjonell praksis, og at den blir utført i overensstemmelse med de kriteriene som eksperter innenfor profesjonen selv er enige om.

David Hargreaves (2000) argumenterer i overensstemmelse med et slikt syn for at en styrking av lærerprofesjonens status er avhengig av at lærere i langt sterkere grad baserer sin kunnskap på en evidensbasert forskningsforståelse. En slik forskningsforståelse forutsetter at man støtter seg til kvantitative studier og eksperimentelle design, hvori inngår nøyaktige og entydige begreper og kriterier for å måle sosiale fenomen i skolen. Når man på disse premissene kumulativt forbinder funn med lignende andre funn, menes det å være mulig å oppnå gyldig og pålitelig kunnskap om hva som generelt virker («*what works*»). Teoretiske og kvalitative funn som ikke har en slik

basis, avvises. Dette skal forstås som typologi 1 og typologi 2 i sine tradisjonelle former.

Denne oppfatningen om hva slags vitenskapelighet lærere som profesjonsutøvere trenger, er diskutabel. Selv om den evidensbaserte forskningen kan gi generelle svar på hva som er den relative effekten av forskjellige teknikker, kan den ikke generere resultater som man kan være sikker på at direkte er overførbare til en spesiell skolekontekst. Med dette er det ikke meningen å si at teoretiske og empiriske forskningsresultater som er hentet fra referee-baserte tidsskrift og bøker eller som er tilegnet gjennom vitenskapelige prosedyrer, ikke kan bidra til å løse praktiske problemer for profesjonelle; her mer spesifikt for lærerprofesjonen. Om denne kunnskapen skal kunne bli gyldig, trenger den imidlertid å kombineres med kunnskap som er tilegnet innenfor det spesifikke praksisfeltet det måtte dreie seg om. Profesjonelle beslutninger blir dermed å forstå som veiledet av forskningsresultater, men basert på erfaringer. Dette kan beskrives som typologi 1 og typologi 2 i sine modererte former.

Det vil for det tredje argumenteres for at profesjonskunnskapen vil kunne få en aktuell praktisk vitenskapelig betydning når lærere, eller kommende lærere, i skolehverdagen intensjonelt og på en systematisk måte reflekterer over og syntetiserer sin profesjonskunnskap (typologi 3). Det vil nærmere bestemt si: 1) når den informasjonen som lærerne eller de kommende lærerne gjør bruk av i undervisningen er systematisk innsamlet, bevart og dokumentert, 2) når disse dataene inngår som en integrert del av intensjonelle prosesser der partenes aktiviteter framstår som planlagte snarere enn spontane, 3) når de spørsmålene som blir adressert, er forankret i forskning og forskningsgenererte hypoteser, 4) når det gjøres bruk av vitenskapelige begreper i utforskningen av praktiske problemer, og 5) når spørsmålene som blir reist, innebærer å prøve ut og evaluere nye tilnærminger, knyttet til spenningsforholdet mellom teori og praksis (Cochran-Smith & Lytle, 1990). Dette er aktiviteter som lærere i sin daglige skolevirksomhet ofte vil kunne være i befatning med. Det er imidlertid ikke teknikkene og prosedyrene alene som gjør det rimelig å forstå dette som vitenskapelig

praksis. Det er like mye selve den intellektuelle anstrengelsen det innebærer gjennom en prosess å utvikle «tykke beskrivelser» gjennom stadig å dykke dypt ned i et undervisningscase med sine forskjellige aspekter for deretter å forholde dette til hva allerede eksisterende forskning viser.

Læreres og kommende læreres profesjonskunnskap vil for det fjerde beskrives som vitenskapelig når disse grupper gjennom sin løpende yrkespraksis får befestet og revidert sin forskningsbaserte «knowhow» (typologi 4). Det gjelder når forskningsbasert kunnskap – eksempelvis tilegnet gjennom tidligere lesning av forskningsresultater – har blitt nedfelt i de mange forskjellige rutinene som den enkelte læreren finner det meningsfullt å støtte seg til. Kunnskapen kan således ha blitt taus og underforstått.

Mulighetsbetingelsene for utviklingen av kritisk-reflektert utdanning, der vitenskap og forskning er gitt en helt sentral plass, har vært tema i pedagogisk forskning i mange år. Det var et hovedtema i John Deweys arbeider, liksom hos Richard Peters og senere hos Lawrence Stenhouse og hos forskere som har vært inspirert av Stenhouse (f.eks. Cochran-Smith & Lytle). Det har likeledes inspirert aksjonsforskningstradisjonen (f.eks. Carr & Kemmis).

Partenes oppfatninger om behov for vitenskapelighet

På tross av et slikt årelangt engasjement, viser forskning at det stadig er et gap mellom hva som er blitt fremholdt som relevante former for vitenskapelighet for profesjonsutøvere, og det som faktisk blir lagt vekt på i lærerutdanningens profesjonskvalifisering (NOKUT, 2006). Omfattende internasjonale metastudier har konkludert med at lærerutdanning i alminnelighet er basert på forskjellige typer trenings-/opplæringsmodeller, der høyskolene og universitetene primært tilbyr et sett med vitenskapelig funderte teorier og ferdigheter, praksisskolene tilbyr en ramme for å praktisere denne kunnskapen, og der de nyutdannede, ofte på individuell basis, har jobben med å finne ut av hvordan de kan få til å anvende teoriene og forskningsferdigheter i praksis (Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). Dette bekreftes også i norske studier. Sett mot denne bakgrunnen framstår ikke

mer forskningsbasert kunnskap som et selvsagt svar på hva som trengs for å skape en mer relevant profesjonsutdanning. Det kan snarere virke som om forskningen, slik den praktiseres i lærerutdanningen, er en del av problemet mer enn løsningen på det.

Praksislærere beskriver ofte den forskningsbaserte kunnskapen og de teoriene de er blitt meddelt fra campus (høgskolen/universitetet) som fremmed (NOKUT, 2006; se også Zeichner, 2005). Dette lar seg illustrere med erfaringene fra et norsk forskningsprosjekt, TPQ-prosjektet («*Teachers' Professional Qualification project*»). I en studie i dette prosjektet ble alle praksislærerne assosiert med den samme høgskolen, bedt om å beskrive hvilke kvalifikasjoner som gjorde dem egnet til å være praksislærere (Raaen, 2017a). Ingen la vekt på forskningsbasert kunnskap. Da de ble spurt om i hvilken grad de bidro til studentenes kompetanse når det gjaldt refleksjonsprosesser i studiet, oppga de fleste praksislærerne at de ikke var veldig fortrolige med å forbinde praktiske situasjoner og teoretiske pedagogiske perspektiver. Med få unntak rapporterte de at de bare gjorde bruk av forskningsbasert kunnskap når dette kunne knyttes direkte til deres profesjonelle arbeid (jf. nevnte typologi 1 og typologi 2 i sine tradisjonelle former). De beskrev seg ellers som «rustne» på teori. På tross av dette beskrev flere av disse praksislærerne sin praktisk-pedagogiske virksomhet som systematisk gjennomført, og det framgikk at den var støttet og utviklet med referanse til forskningsbasert kunnskap (jf. typologi 3). Det synes altså her å være et motsetningsforhold mellom hva praksislærerne sier om sin befattning med vitenskapelig relatert virksomhet, og hva de beskrev at de faktisk gjorde. Dette vil være interessant å undersøke nærmere.

Lærerstudenter resonnerer i stor grad som praksislærerne. De beskriver ofte de teoriene de lærer på campus som abstrakte, og praksis som den viktigste arenaen for læring (Rosaen & Florio-Ruane, 2008). Illustrerende er i så måte en annen studie fra det norske TPQ-prosjektet (Havnes, Eritsland & Christensen, 2015). I sitt første års praksisperiode avviste lærerstudentene i stor grad teorier som ikke umiddelbart lot seg ta i bruk i praksis. «Kart» og «terreng» er metaforer som ofte var i

bruk. Gjennomgående hevdet studentene at «kartet» ikke stemte med «terrenget», og at «terrenget» var den korrekte versjonen. Når, i det tredje året, betydningen av teori ble mer vektlagt, ble det i hovedsak igjen referert til teoriene og den forskningsbaserte kunnskapens instrumentelle redskapskarakter: Teoriene innebar ikke i tilstrekkelig grad de oppskriftene for undervisningen som studentene etterspurte. Det resonneres om bruk av vitenskapelighet, i tråd med typologi 1 og typologi 2 i sine tradisjonelle former (Christensen, Eritsland & Havnes, 2014). Dette avspeiler også en internasjonal trend (Cochran-Smith & Zeichner, 2005).

Når det gjelder *lærerutdannere*, er det også paralleller mellom internasjonale og norske forskningsfunn. Lærerutdannere på campus sier at de ikke kjenner godt nok til forskning som kan vise dem hvordan de kan støtte lærerstudentene i å utnytte kunnskap som er tilegnet på campus, i skolene (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). En studie fra det norske TPQ-prosjektet viser hvordan høyskolelærere i pedagogikk primært baserer sin teoriformidling på hva de selv personlig foretrekker. Dette synes å skje uten at verken studentene eller deres kolleger i praksisfeltet er trukket med i samtaler og forhandlinger om hvordan det vitenskapelige teorigrunnlaget kan komme til anvendelse i praksisopplæringen (Gjems & Vinje, 2015).

Praksislærerne, lærerstudentene og campuslærerne har altså det til felles at de i hovedsak sier de har behov for en type vitenskapelighet som gjør det mulig direkte å ta i bruk teori og forskningsbasert kunnskap i praksis, slik det er vist at kjennetegner typologi 1 og typologi 2 i tradisjonell forstand. Det mangler i stor grad en forståelse for at det også vil kunne ha vitenskapelig verdi å trekke veksler på kunnskap som er generert gjennom praksislæreres intensjonelle, systematiske og forskningsinformerte undervisningsvirksomhet (jf. typologi 3).

Vitenskapelighetens betydning i profesjonsutøvelsen

Forskjeller og grenser mellom partene i utdanningen må imidlertid ikke nødvendigvis oppfattes på denne måten – som barrierer som må overstiges. De kan alternativt forstås som møtepunkt



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

for gjensidig utveksling og ekspansjon av praktisk og teoretisk kunnskap og læring. Slik vil det igjen kunne bli rom for en sammenligning mellom ens egen og de andres begrepsbruk og for å diskutere forskjeller og likheter i oppfatninger dem imellom. I det nevnte norske TPQ-prosjektet gis det også eksempler på hvordan lærerutdannere på campus kan stimulere studenter til å skape praktisk mening ut av den vitenskapelige kunnskapen som blir formidlet til dem, gjennom et «oversettelsesarbeid».

I en studie (Christensen et al., 2014) ble lærerstudentene gjort oppmerksomme på at campus og praksisopplæringen hadde ulike funksjoner og følgelig opererte ut fra forskjellige funksjonelle logikker, og det ble diskutert hvordan dette kom til uttrykk i forskjellige vokabular om undervisning, trening og læring på campus og i praksisopplæringen. Det rapporteres at denne informasjonen gjorde det mulig for studentene å lettere forstå at selv om det var et gap mellom undervisningen på campus og opplæringen i praksis, betydde ikke dette at det var umulig å se og skape forbindelser mellom dem. Lærerstudentene rapporterte snarere om at de gjennom informasjonen fra campuslærerne hadde lært å se gapet som et uttrykk for eksistensen av ulike former for læring og

kunnskap, som de kunne bruke i sitt framtidige arbeid som lærere. Oversettelsesarbeidet ble altså vurdert som vellykket når de begrepsmessige forskjellene i språkbruk mellom aktørene på de to læringsarenaene ble gjort eksplisitte. Studentene ble da i stand til å forene den analytiske, universelle og forskningsbaserte kunnskapen med den normative, partikulære og erfaringsbaserte kunnskapen i praksis. Dette var i tråd med den formen for bruk av vitenskapelighet som er beskrevet å kjenne-tegne typologi 1 og typologi 2, i sine modererte former. Videre er det her tale om, intensjonelt og på en systematisk måte, å tilrettelegge for å reflektere over og syntetisere profesjonskunnskapen, slik typologi 3 forutsetter.

Oversettelsesarbeidet mellom de forskjellige læringsarenaene kan også skje på andre måter. I en arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning returnerte deltidsstudentene til barnehagen etter korte perioder på campus (Furu & Granholt, 2014). Da ble de av styreren systematisk utfordret til å dele og diskutere de nye temaene, teoriene og begrepene de hadde lært om på campus, og hva de oppfattet som den praktiske relevansen av disse, sammen med sine kolleger i barnehagen. Slik kommer den praktiske anvendelsen av flere av de forut nevnte vitenskapelige typologiene til uttrykk. Dette arbeidet med å oversette og re-kontekstualisere kunnskapen som var tilegnet på campus til praksis, beskrives ytterligere å ha blitt styrket ved at styreren i barnehagen delte ut relevant forskningslitteratur, slik at kollegene kunne bli enda mer informert i diskusjonene. Dette ble forsterket ved at lærerutdannerne fra campus holdt forelesninger i barnehagene og tok del i diskusjonene med personalet. Slik beskrives etter hvert barnehagen å ha utviklet seg til et sted med arenaer for ekspansiv og transformativ vitenskapsinformert læring – ikke bare for studentene, men også for praksisveilederne, styreren, personalet og campuslærerne – etter som deres forskjellige perspektiv på kunnskap ble eksponert, konfrontert, diskutert og videre utviklet. Prinsipielt skulle det samme være mulig i grunnskolelærerutdanningen, og for den saks skyld i andre profesjonsutdanninger.

En annen case fra TPQ-prosjektet viser hvordan pedagogikklærere på campus i sitt arbeid

med å forberede sine studenter for praksis hadde spesielt nytte av eksempler som konkret kunne illustrere implikasjonene av teori og forskning for praksis. Det skjedde spesielt når disse eksemplene ble oversatt og re-kontekstualisert i form av praktiske øvelser som ble utspilt i klasserommet, på campus (Gjems & Vinje, 2015). Disse praktiske øvelsene ble diskutert med medstudentene og pedagogikklærerne, med referanse til didaktiske begreper og kontekster. Andre eksempler kan være animasjoner, simuleringer og virtuelle eksperimenter som kan hjelpe studentene på campus til å omsette teoretisk og metodisk kunnskap til praktisk bruk (Raaen, 2017b).

Hvordan institusjonalisere en reflektert vitenskapelig praksis

Det foregående viser at fungerende samarbeid i lærerutdanningen ikke kommer til av seg selv. Det er ulike spørsmål partene trenger å avklare om de skal kunne bli i stand til å etablere et samarbeid som kan gi grunnlag for å skape meningsfulle, praktiske synteser av den vitenskapelige og den erfaringsbaserte kunnskapen. I en første fase må man ville samarbeide. Hvorvidt det i det hele tatt blir noe engasjementet, er knyttet til om den enkelte tror det er muligheter for å oppnå noe gjennom et samarbeid – «*what's in it for me?*» (Briggs, 2000). Dette kan skje gjennom å utforske hvilke mål og oppgaver som står på spill, hvorvidt man deler noen felles interesser knyttet til løsningen av disse spørsmålene, og hva slags anstrengelse og gevinster det vil innebære å utarbeide dem. Et avgjørende spørsmål synes å være hvorvidt en deler syn, eller står langt fra hverandre, i forståelsen av hva slags vitenskapelighet profesjonsutøvere trenger.

I en neste fase kan det være relevant å knytte utforskningen til en utveksling av hypoteser; det vil si til antagelser om hva som kan være virksomme løsninger på de spørsmålene man er opptatt av. Slik vil det kunne bli tydelig for enhver hva slags rolle partnerne tenker at forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap kan spille i de praktiske løsningene. Dette lar seg eksemplifisere. Forskning har vist at ferske lærerstudenter ofte har helt spesielle hypoteser om hva de trenger for å bli lærere. Disse er ofte basert på tidligere erfaringer

de har opparbeidet seg, gjennom sine adskillige år som elever, i observasjon av sine læreres praksis. I disse observasjonene har de imidlertid hatt lite rom for å forstå hva som har vært deres læreres resonnementer (Lortie, 1975). Nyere forskning viser at praksislærere er opptatt av å få sine lærerstudenter til å reformulere slike forenklete hypoteser og oppskrifter om hva som virker, ved i stedet å få dem til å rette hovedfokus mot elevene og deres aktiviteter og behov (Nilssen, 2007).

I studier i TPQ-prosjektet illustreres det hvordan partnerne gjennom involvering i ovennevnte type klargjøringer, utforskninger og reformuleringer av hypoteser har kommet til bedre å forstå hverandres språk, terminologi, intensjoner, kriterier og standarder: Gjennom deling av oppfatninger og i forhandlinger om hva som er den «rette» forståelsen, har partene diskutert seg frem til felles mål (Eid Kaarby & Lindboe, 2015) – som igjen har dannet grunnlag for å utvikle et sett med velfunderte prioriteringer.

Hvis en avtale over tid skal oppleves som bindende, viser forskning at mulighetene for dette øker om den forankres institusjonelt (Latour, 2004). En omforent institusjonalisert forståelse av lærerutdanningens kunnskapsgrunnlag forutsetter ikke nødvendigvis at man er kommet frem til et uniformt eller monolittisk begrep om forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap. Når man som samarbeidspartnere i lærerutdanningen erkjenner at man opererer innenfor forskjellige interessesfærer, ligger det også til rette for å framforhandle en type felles meningsforståelse som vil kunne romme både positive og utfordrende spenninger. Der vil det stadig kunne være plass for å utvikle helt nye konstruksjoner av kunnskap, innenfor stadig nye hybride samarbeidsområder. Dette er i forskningslitteraturen omtalt som «*third spaces for learning*» (Klein, Taylor, Onore, Strom, & Abrams, 2013). Innenfor disse rammene er det rom for at alle de nevnte typologiene av forskningsviten vil kunne gjøres gjeldende.

I overensstemmelse med dette diskuteres det i det omtalte TPQ-prosjektet hvordan det å skape

mening i lærerstudenters læring, på tvers av kontekster og epistemiske kulturer, ofte innebærer å forstå og lære av diskontinuiteter, istedenfor å lete etter likheter. Forskning viser at et trepartsarbeid fungerer best når medlemmene erkjenner og anerkjenner hverandres forskjellige oppfatninger og tilnærminger, deler hverandres hypoteser og om nødvendig reforhandler institusjonelle forståelser (Nguyen, 2009). I neste omgang vil dette kunne danne grunnlag for å formulere nye hypoteser om forholdet mellom forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap, som vil kunne manifestere seg i nye hybride begreper om forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap.

Konkluderende bemerkninger

Det har i det foregående blitt argumentert for at det profesjonsutøvere først og fremst trenger, er vitenskapelig kunnskap som kan hjelpe dem til å adressere konflikter og håndtere problemer i praksis, på måter som best mulig kan sikre behovene, rettighetene og interessene til dem de skal betjene. Det foregående viser at dette i hverdagen også innebærer å kunne forholde seg til sosiale og kulturelle forhold i en utdanningskontekst, som er konstant i bevegelse og forandring. Dette fordrer igjen en lærerutdanning som er i stand til å forberede sine studenter på en skolehverdag der det dreier seg om mer enn bare å kunne respondere på fra dag-til-dag-krav og kvittere ut kompetansemål og ferdigheter. En framtidsrettet lærerutdanning som tilstreber å bli relevant i et samfunn som er i forandring, vil derfor også trenge å utdanne profesjonsutøvere som evner å problematisere og diskutere spenninger og motsetninger i utdanningen, og som på et vitenskapelig og erfaringsbasert grunnlag ser verdien i å la seg engasjere i offentlige diskusjoner og debatter om skolens mål og oppgaver. Slik vil skolelærere og lærerutdannere, som profesjonsutøvere, kunne bli viktige bidragsytere i de utdanningspolitiske debattene om premissene og standardene for anvendelse av vitenskapelig kunnskap i utdanningene.

LITTERATUR

- ABBOTT, A.D.** (1988). *The system of professions*. Chicago: University of Chicago.
- BOYER COMMISSION** (1998) *Re-inventing undergraduate education: Boyer Commission on educating undergraduates in the research university*. Stony Brook, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching: State University of New York, NY.
- BRIGGS, A.R.J.** (2000). Modelling what's in it for me? The application of modelling to the management of accessibility, *Research in post-compulsory education*, 5(1), s. 115-133. doi: 10.1080/13596740000200066
- CARR, W. & KEMMIS, S.** (1986). *Becoming critical: Knowing through action research*, London, UK: Falmer.
- CHRISTENSEN, H., ERITSLAND, A.G. & HAVNES, A.** (2014). Bridging the gap? Student attitudes about two learning arenas in teacher education. I: E. Arntzen (red.), *Educating for the future: Proceeding of the ATEE 38th. Annual Conference*, (s. 46-61). Halden, Norway 2013.
- COCHRAN-SMITH, M., K. ZEICHNER** (red.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahawa, NJ: Lawrence Erlbaum.
- COCHRAN-SMITH, M. & LYTLE, S.L.** (1990). *Research on teaching and teacher research: The issue that divides*. American Educational Research Association, s. 2-11.
- EID KAARBY, K.M. & LINDBOE, I.M.** (2015). The workplace as learning environment in early childhood education: An investigation of work-based education. *Journal of Widening Participation and Lifelong Learning*, 17(2), s. 8-29. doi.org/10.5456/WPLL.17.2SI.8
- ERAUT, M.** (2004). Professional knowledge in medical practice. I: A.O. Bosch, & H. Pardell (red.), *La profesion medica*. (s. 1-10). Barcelona, Spain: Fundacion Medicina y Humanides Medicas.
- FURU, A., GRANHOLT, M.** (2014). Barnehagen som utdanningsarena for studenter i barnehagelærerutdanningen. I: A.B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm (red.), *FoU i praksis 2013 conference proceedings*, (s.103-110). Trondheim: Akademika forlag.
- GJEMS, L. & VINJE, I.** (2015). Teaching future teachers in the subject of pedagogy. *Journal of Educational Issues*, 1(1), s. 19-35. doi: org/10.5296/jei.viii.7591
- HARGREAVES, D.H.** (2000). The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: A comparative analysis. I: *Knowledge management in the learning society*, (s. 219-238). OECD/CERI, Paris, France: OECD.
- HAVNES, A., ERITSLAND, A.G. & CHRISTENSEN, H.** (2015). *The theory practice nexus in teacher education – learning across contexts*. Working paper. Center for the Study of Professions, Norway, Oslo and Akershus University College of Applied Sciences.
- KLEIN, E., TAYLOR, M., ONORE, C., STROM, K. & ABRAMS, L.** (2013). Finding a third space in teacher education: Creating an urban teacher residency. *Teaching Education*, 24 (1), s. 27-57. doi:10.1080/10476210.2012.711305
- LATOUR, B.** (2004). *Politics of nature. How to bring the sciences into democracy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LORTIE, D.C.** (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- NASJONALE RETNINGSLINJER FOR GRUNNSKOLELÆRERUTDANNINGENE** (2010): 1-7 og 5-10, Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no>
- NGUYEN, H.T.** (2009). An inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors? *Teaching and Teacher Education* 25, s. 655-662. doi:10.1016/j.tate.2008.10.001
- NILSSEN, V.** (2007). Mentoring teaching of mathematics: The importance of shared focus of attention. I: M. Zellermyer & E. Munthe (red.), *Teachers' learning in communities* (s. 189-204). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- NOKUT** (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport, Rapport fra eksternt komité. Oslo, Norway.
- ROSAEN, C. & FLORIO-RUANE, S.** (2008). The metaphors by which we teach. Experience, metaphor, and culture in teacher education. I: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K. Demers (red.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (s. 706-731). New York, NY: Routledge.
- RAAEN, F.D.** (2017a). Placement mentors making sense of research-based knowledge. *Teacher Development*, 21 (4). Routledge. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2017.1308429>
- RAAEN, F.D.** (2017b). Organisering og utbytte av praksisopplæringen. I: S. Mausethagen & J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 106-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- SANTHANAM, E.** (2010). Trends in achieving teaching-research connections – from global perspectives to an institutional strategy. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 7 (2), s. 1-14.
- WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J. & MOON, B.** (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for the ecological perspective on inquiry, *Review of Educational Research*, 68, s. 130-178. doi: 10.3102/00346543068002130
- ZEICHNER, K.** (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21, s. 117-124. doi:10.1016/j.tate.2004.12.001



Finn Daniel Raaen er professor emeritus i pedagogikk ved Senter for profesjonsstudier, OsloMet – storbyuniversitetet. Raaen har ledet flere større forskningsprosjekt og utviklingsarbeid. Senest det fireårige forskningsprosjektet «Teachers' Professional Qualifications» (TPQ-prosjektet) om spenningsforholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningene. Raaen har også gitt ut en rekke bøker og artikler om skoleledelse, læreplanutvikling, elev- og skolevurdering og om forutsetninger for elevers dannelse.

Om levande lærarkunnskap

– eit filosofisk essay

■ AV KNUT OVE ÆSØY

Det er eit problem at den gjengs talemåten av omgrepet «kunnskap» ikkje reknar med ein levande kunnskap, men refererer til ord og informasjon. Det som gjer ein lærar verkeleg god, er kanskje ikkje mogeleg å uttrykke i ord – eller som teori.

Det vert sagt at røyndomen kan overgå fiksjonen. Her skal eg ikkje snakke om fiksjon, men om teori. Mi tese er at røyndomen overgår teorien. Vi seier gjerne at menneske er flink i teori, men svake i gjennomføringa. Eg vil forsøke å vise at menneske ofte er flinkare i gjennomføringa enn i teori. Det er ikkje slik at gjennomføringa (praksis) er ei etterlikning av teori. Sanninga er at verbalisert teori er ei etterlikning av praksis. Allereie Platon påpeika dette. Til dømes drøftar dialogane *Faidros*¹ og *Gorgias*² korleis skriftspråk og talemåtar er forsøk på å etterlikne røyndomen og visdomen, slik denne teksten prøvar å seie noko om ein levande lærarkunnskap ved hjelp av teoretisk orientering.

Det eg skriv, vil alltid komme til kort, slik denne teksten òg vil komme til kort. Eg klarar ikkje å skildre den reelle kunnskapen som læraren har i praksis. Mykje tyder på at dess meir essensiell kunnskapen er for praksis, dess vanskelegare er det å sette ord på den. Om du spør ein god fotballspelar om å skrive ned sin kunnskap, vil han ikkje klare dette. Han vil kunne seie noko om det mest elementære, men ikkje det som verkeleg gjer han god. Den viktigaste kunnskapen må han vise i praksis. Høgst sannsynleg vil han seie at han ikkje tenker ved hjelp av ord når han utøver fotballkunsten. Mykje tydar på at det å tenke ved hjelp av ord ville kunne svekke den konkrete utøvinga. Vi har sett gode fotballspelarar som bommar

på ope mål fordi dei fekk for god tid, dei byrja å tenke. Ein slik praktisk kunnskap kan vi kalle for levande kunnskap³, medan verbalisert kunnskap blir eit skuggebilete, ein storkna kunnskap. Her er det viktig å påpeike at òg den verbaliserte kunnskapen er ein type praksis som inneheld ein levande kunnskap. Vi kan seie at det å arbeide med lesing og tekst er ei teoretisk handling, eller det er å praktisere teori. Det å snakke eller å bruke andre symbol (døme: maleri, teknologi, matematikk) er ein del av praksis.

Skiljet mellom teori og handling

Informasjonsteknologi og teknologisk utvikling av menneskeleg kunnskap viser skilje mellom teori og handling. I dag har som kjent informasjonsteknologien utvikla dataprogram som vil slå eit kvart menneske i sjakk. Samstundes er ikkje denne teknologien i stand til å skape ein robot som kan sparke fotball betre enn eit menneske. Det er ikkje så lenge sidan vi klarte å få ein robot opp å gå, og det å springe synest å vere ein kunst som er svært vanskeleg å utvikle ved hjelp av informasjonsteknologien. Kva er årsaka til dette? I sjakk er avstanden mellom tanke og handling tilnærma 1:1. Om du først kan tenke ut eit godt trekk i sjakk, vil stort sett alle menneske klare å utføre det praktiske trekket. Informasjonsteknologien har ingen problem med å utføre eit sjakktrekk. I fotball er



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

det ikkje slik. Her kan tv-sjåaren oppfatte seg sjølv som den geniale teoretikaren som kan sitte heime i stova og kommentere kva praktikaren *burde* gjere, medan det berre er eit fåtal som klarar å gjere dette i praksis. Årsaka er at avstanden mellom tanke og handling er stor, og det er i praksis kunsten vert utøvd. Slik er det òg i skulen, der praktikaren utfører kunsten, medan mange andre tilskodarar har sterke meiningar i teorien.

I motsetning til ei slik orientering, som avgrensar kva teori er, kan det synast meir vanleg å oppfatte teori som meir sann enn røyndomen og praksis. Historisk sett har framveksten av vitenskapleg aktivitet saman med ei språksosiologisk vending ført til ei framsnakking av orda. Særskilt framveksten av naturvitenskapleg kunnskap gav rom for det praktiske mennesket til å endre verda. For å presisere; ord kan endre røyndomen, men praksis gjer det. Påstanden om at praktikaren skal gjere det som blir presentert som vitenskapleg resultat, er ei normativt tru på teori som løysinga for den beste praksisen. Dette er mellom anna kalla *evidence-based best practices*⁴. Evidensen er gjerne forstått som ein vitenskapleg metode som har verbalisert den allereie eksisterande praksisen eller som ved hjelp av avgrensa og styrte undersøkingar kan fortelje praksis kva dei burde gjere, korleis dei burde gjere det og når. Dette er basert på ei tru på vitenskapen som styrande for praksis. Denne trua heng gjerne saman med ein generell mistillit til det praktiske mennesket som det blir hevda handlar ut frå personlege oppfatningar og som gjer feil (Æsøy, 2017). Her vil eg gjerne presisere at observasjon av og refleksjon over det praktiske

mennesket tydar på at denne erfaringskunnskapen ikkje er basert på personlege oppfatningar, men på mellommenneskeleg samhandling (Molander, 1996). Det blir vidare hevda at det å handle ut frå vitenskapleg teori vil føre til større likskap og optimal effektivitet i klasserommet. I motsetning er mi tese at ei vektlegging av lærarens levande kunnskap i handling vil føre til meir rettvis klasserom og betre elevane sitt høve til å vere menneske som er i verda på ein god måte (jf. opplæringslova).

Vitskap som ideologi

På slutten av 1960-talet skreiv Jürgen Habermas om vitskap som ideologi⁵. Her presenterte han ein kritisk tanke om vår manglande oppfatning av grensene for vitenskapleg kunnskap. Om lag samstundes blei det danna fleire samfunn i verda som hadde som mål å skape eit perfekt samfunn basert på vitenskapleg kunnskap. Mellom anna hadde behavioristisk forskning vist, gjennom avgrensa eksperiment, korleis forsterkning kunne føre til kontroll av menneske si åtferd⁶. Det vart hevda at enkelte vitenskaplege metodar var i stand til å uttrykke kva som skulle vere mest effektiv å gjere (målsetningar) og korleis menneske skulle handle for å oppnå desse måla. Målet var at leiinga av samfunnet ikkje skulle vere basert på personlege preferansar, men vitenskapleg kunnskap. Dette tinga at vitenskapen var rein og utan interesser eller verdiar, noko som stod i motsetning til det Habermas sine refleksjonar viste.

Hilke Kuhlmann har skrive ei framifrå bok som viser kvifor ein slik vitskapsideologi ikkje fungerer i praksis. Ho refererer mellom anna til



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Roger Ulrich, som sjølv var vitskapsidealist og forsøkte å gjennomføre ein behavioristisk utopi i praksis. Ulrich påpeikar at vitskaplege påstandar som er kontrollerande for åtferd, likevel ikkje er realiserbare i røynda⁷. Eit bodskap eg tolkar ut av boka hennar, er at vitskapen ikkje kan bestemme målsetningar for menneskeleg aktivitet. Grunnen er at menneskelege målsetningar er verdibaserte. Vitskapleg aktivitet, som omhandlar menneske, vil ha slike verdimålsetningar uttrykt i resultata. Når vitskaplege påstandar vert grunna ut frå påstandar om at dei har effekt og er funne ved bruk av systematiske metodar, så skjuler dette dei verdilada og interessestyrte målsetningane bak påstandane. Samstundes er sjølve innføringa av vitskaplege resultat i praksis ei verdistyring som gjer vitskap til den styrande ideologien. I røyndomen (og dermed òg i skulen) er det til ei kvar tid ein mengde verdier

som blir sette i spel og som menneska må velje. Kuhlmann viser korleis overføringa av vitskapleg kunnskap ender i praktiske verdikonfliktar fordi vitskapleg kunnskap dikterer verdier samstundes som målet for vitskapen er å skjule eigne verdier. Gode praktikarar kjenner mange gode metodar for at elevane skal lære å lese, men kan måtte velje bort dette fordi andre og meir vesentlege verdier står på spel for enkelte elevar.

Kuhlmann viser òg at vitskapleg kunnskap som skal vere til hjelp i praksis, blir kontrollkunnskap som reduserer den menneskelege aktivitet. Verdier som kreativitet, anerkjenning, medverknad, tillit og trass blir redusert om vi ikkje ser grensene for vitskapleg innverknad på praksis. Rasjonalisering av menneske og omgjevnadane tek ikkje høgde for kor skjør og vill den menneskelege røyndommen er. Eit tredje poeng som Kuhlman refererer til, er

at dei som forsøkte å innføre eit vitskapsbasert samfunn, helst ville kontrollere andre og ikkje sjølv bli kontrollert. Maktstyringa over andre vart gjerne grunngeve med at dette ville vere til det beste for den enkelte og at vitskapen hadde bevist at dette var den rette veg å gå. Det kan kjennast overveldande for utøvarane når andre skal fortelje kva som vil vere det beste å gjere i praksis. Sjølv-sagt kan menneske komme med gode idear, men det er framleis praktikaren som må velje kva for teoriar han eller ho kjenner som verdifulle, og det er praktikaren som må klare å forstå og overføre ideane til praksis. I skulen gjeld dette både læraren og elevane. Læraren må vurdere kva for verdiar metoden framhevar og kva for verdiar som kjem i bakleksa. I dag opplever eg at lærarar er svært interesserte i å få gode idear til metodar som kan fungere i praksis. Baksida er at denne trua på vitskapen antydgar at lærarens levande kunnskap ikkje er bra nok (Æsøy, 2017).

Ord er reiskap

Uansett korleis vitskapsideologane snur og vender på sine normative krav ovanfor praktikaren, er det læraren sjølv som må overføre dei teoretiske påstandane til den levande praksisen. Vi må aldri ende der at læraren fråskriv seg sin etiske klokskap, fordi han eller ho gjer det vitskapen seier er til det beste for elevane. Læraren gjer autonome val basert på den levande kunnskapen som allereie er i læraren. Denne kunnskapen er ikkje avgrensa til enkeltsituasjonar. I einkvar avgrensa situasjon vil læraren ha heile eleven i ryggrada for sine handlingar. Dette er den hermeneutiske sirkelen mellom del og heilskap i praksis, som utgjer den samla erfaringskunnskapen av rasjonelle teoriar, etisk klokskap, motoriske evner og estetisk sensibilitet som er i spel i samhandlinga mellom elevar og lærar. Moderne kognitiv psykologi viser korleis våre val er ei samanning av desse kunnskapsformene⁸. Det er i praksis at alle kunnskapsformene er i spel. Dette samsvarar med fotballspelaren si evne til å handtere lèrkula best når han samhandlar på fotballbana eller at læraren handterer lærings-situasjonar best når han handlar i situasjonen. Eit skilje mellom fotballspelar og lærar er at lèrkula er utan eigenstyrt handlingsmønster, medan alle elevane i læringssituasjonen sjølv er fulle av vilje,

tankar, evner og emosjonar i læringssituasjonen. Det er barna sjølv som må ville lære og som skal kjenne på eiga utvikling og oppleving av å bli eit myndig menneske med rasjonelle teoriar, etisk klokskap, motoriske evner og estetisk sensibilitet. Eit slikt menneskesyn gjer det ekstra vanskeleg å tru at det skulle gå an å planlegge seg til ein optimal eller friksjonsfri læringssituasjon. Ikkje ein gong geologane klarar å predikere den viljelause Mannens fall på Sunnmøre. Det betyr sjølv-sagt ikkje at vi skal la vere å planlegge, men at læraren først og fremst må kjenne den levande kunnskapen i møte med elevane for å vere ein dyktig lærar. Det er ein mental hybris å tru at menneskelege val er eintydig rasjonelle.

Vi skal ikkje slutte å skrive ned våre tankar eller slutte å lese andre, men vi skal kjenne til grensene for kva orda kan seie oss og hjelpe oss med. Vi må bruke orda som reiskapar som sjølv er utvikla i ein sosial praksis vi historisk er i slektskap med. Den verbale kunnskapen eg her presenterer har ikkje som mål å løyse praktiske problem, men å orientere om røyndomen. Ein slik orienteringskunnskap er i mi oppfatning handlingsretteleande utan å vere kontrollerande. Menneske må vere merksame på symbolbruken si bakside for å handtere orda på ein god måte. Vi må akseptere at orda er ein arbeidsreiskap og ikkje ei omnipotent løysing.

Det eg skriv om er ingen ny diskusjon, og min tekst inngår i ein slik sosial-teoretisk praksis. Orientering av kva kunnskap er, har vore drøfta sidan fenomenet kunnskap blei erkjent. Dette var før moderne vitskap meir eller mindre tok einerett på omgrepet. Forståinga av kva nytte vitskapleg kunnskap kan gje og grensene for kva vitskapleg kunnskap er, har lenge vore drøfta i akademien. Eit døme i norsk samanheng er Jon Hellesnes' klassikar om ein utdana mann og eit dana menneske, som fyrste gong vart trykt i 1969⁹. Her talar han om ei krise i den akademiske lærdoms sjølvforståing. I mitt møte med akademien kan eg ikkje sjå at denne krisa er over, snarare tvert om. Debatten om vitskapen sine grenser og mangfald er der, men vi akademikarar kan synest mest opptatt av å lære oss metodar for vitskapleg publisering som dermed endar med stadig fleire ord. Det er tross alt publikasjonar vi får betalt for. På liknande vis kan læraren synast nøgd med å gjere det som

forskarar fortel dei er det rette å gjere. Det er eit problem at den gjengs talemåten av omgrepet kunnskap ikkje reknar med ein levande kunnskap, men refererer til ord og informasjon. Eit anna problem er at verksemda i skulen er å trene elevane i innsamling av ord og informasjon med eit stadig rop om å gjere teorien meir praksisnær. Eit slikt krav førar, ironisk nok, til at vitenskapen vert meir og meir opptatt av å komme med nyttige teoriar for praksis.

Det blir sagt at Minervas ugle flyr i skumringa. Sjølvvinnsikta og klokskapen kjem i etterkant av det vi gjer. Dette gjeld både akademikaren og læraren. Etterpåklokskap forklarar fortida for framtida. Dette er grunnleggande menneskeleg. Det handlar om å innfinne seg med røyndomens manglar og villskap som òg inneheld det skjøre og vakre. For Hellesnes er daning det å kunne møte røyndomens utfordringar med mot. Her ligg det ei erkjenning av at vi allereie er kasta inn i situasjonar, og det er nettopp det ukjende og motstanden som gjev livet lærdom. Å lære er å gjere noko du ikkje kan eller ikkje visste at du kunne, men hadde sjølvtru og mot nok til å prøve. Nokre gongar handlar vi sjølvsaft feil, men oftare og oftare gjer vi det rette utan å tenke nøye gjennom kva som no gjorde at vi klarte å handtere det røyndomen hadde å by på.

Du må ha teft!

Fenomenet levande kunnskap har mange tilsvarende termer. I akademisk form er det mellom anna skrive om ekspertens intuisjon¹⁰, fortrolighetskunnskap¹¹, sensibilitet¹², dømmekraft/praktisk klokskap¹³, visdom¹⁴, kunnskap-i-handling¹⁵ og taus kunnskap¹⁶. Gjengse talemåtar i praksis er å snakke om magekjensle, musikalitet, finger-spitzengefühl eller teft for å uttrykke dette fenomenet. Ein eldre lærar sa til meg medan eg jobba i skulen: «Du må ha teft, Knut Ove. Du må ha teft! Då vert du ein god lærar.» Eg lærte mykje av å sjå kva denne læraren gjorde. Det å sjå dugande lærarar i praksis kan gjere kven som helst audmjuk og hugteken på ein og same gong. Det er som å sjå ein god fotballkamp, med engasjement, nerve, spenning, fart og med framvising av levande kunnskap i praksis. Då kan vi la mål vere verdimål og mest av alt glede oss over det gode spelet.

NOTER

- 1 Platon (2009). *Faidros*. Oslo: Bokklubbens Kulturbibliotek.
- 2 Platon (1989). *Gorgias*. Oslo: Samlaget.
- 3 Omgrepet «levande kunnskap» har eg henta frå Bengt Molander (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- 4 Æsøy, K.O. (2017). Profesjon og vitenskap: Ein samanliknande studie av tankemønster i nyare grunnleggande litteratur for grunnskulelærar- og sjukepleiarutdanninga. ISBN: 978-82-326-2069-2. 224 s. (avhandling) NTNU: Institutt for filosofi og religionsvitenskap.
- 5 Habermas, J. (1974). *Vitenskap som ideologi*. Gjøvik: Mariendals Boktrykkeri (2. opplag).
- 6 Kuhlmann, H. (2005). *Living Walden Two: B.F. Skinner's behaviourist utopia and experimental communities*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- 7 Ibid. s. 66
- 8 Porges, S.W. (2011). The polyvagal theory: neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation. New York: W. W. Norton.
- 9 Hellesnes, J. (1992). *Ein utdana mann og eit dana menneske – Framlegg til eit utvida daningsomgrep*. I: E.L. Dale (red.) *Pedagogisk Filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- 10 Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1988). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- 11 Omgrepet knytt eg til Kjell S. Johannesen som har skrive mykje om dette temaet. Mellom anna i: K.S. Johannesen (2013). Tause kunnskaper i nytt lys? – Viktige ansatser og nye bøker innenfor feltet i *Norsk filosofisk tidsskrift* nr. 2/2013.
- 12 Nortvedt, P. & Grimen, H. (2004). *Sensibilitet og refleksjon: filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- 13 Aristoteles 1996. (2.utg.) *Etikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- 14 Dette omgrepet kan ikkje knyttast til enkeltteoretikarar, men både Platon og Hellesnes skriv godt om skilje mellom visdom og kunnskap.
- 15 Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- 16 Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*, Oslo: Spartacus.



Knut Ove Æsøy er førsteamanuensis i pedagogisk filosofi ved Institutt for Grunnskole- og faglærerutdanning, Oslo Met – Storbyuniversitetet. Han har erfaring som lærar både frå barneskole og ungdomsskole og har doktorgrad i vitkapsfilosofi. For tida arbeider han med ein grunnbok i pedagogikk om den gode lærargjerninga. Forskingsinteressene er mellom anna kunnskapsfilosofi, erkjennelsesteori, kritisk teori, estetikk, profesjonsetikk og profesjonsutøvarens eigenomsorg. Han har skrive sin eigen blogg sidan 2006: <<http://paideia.blogg.no/>>



Taus kunnskap eller kollektiv praksis

Relasjonelle perspektiver ved skolebasert kompetanseutvikling

■ AV KARI BERG

En studie har sett på læreres samspill med kolleger og skolens ledelse for å finne ut hvordan slike relasjoner påvirker skolens måte å utvikle seg på.

Betydningen av elev-lærer-relasjoner vet vi etter hvert mye om. I senere år har vi i tillegg blitt mer oppmerksom på at måten skolen organiserer undervisningsarbeidet på og relasjonene mellom kolleger og skolens ledelse, virker inn på lærernes praksisfellesskap. Relasjoners betydning for undervisningsarbeidet blir iblant omtalt som lærernes tause kunnskap. Forblir den taus, kan den imidlertid ikke deles med noen, men om slik kunnskap blir begrepsliggjort, yttet og delt mellom kolleger, kan

den bli en virksom del av lærergruppas kollektive kunnskapsarsenal.

Relasjon som fenomen

Jeg har studert det jeg kaller relasjonsbasert læringsledelse som en tilnærming til lærernes praksis, der de sosiale og faglige relasjonene til sammen skaper lærings- og utviklingsmiljø både for lærere og for elever. ¹ Begrepet innebærer en videre tilnærming til det vi vanligvis forstår med klasseledelse

ved at relasjoner er tett forbundet med elevenes hovedvirksomhet, den faglige læringen.

Relasjoner oppstår gjennom samhandling, der personer deler noe som har betydning for dem. Undervisning er slik sett en trefoldig interaksjon mellom lærere, fag og elever. Med bakgrunn i Romanos (2004) fremstilling av et kunnskapsfellesskap vil et lærerkollegium gjennom dialog og samarbeid kunne utvikle et læringsfellesskap som i neste omgang får betydning for yrkesutøvelsen i det enkelte klasserom.

Til relasjoner knytter det seg alltid følelser. Winnicot (1971) understreker at en god nok relasjon (*good enough relation*) forutsetter at personlige forskjeller er anerkjent og til stede uten at det forstyrrer den emosjonelle tilknytningen. Relasjoner må kunne holdes i hevd på tross av brudd på forventet rolle, ved at ingen føler seg tvunget ut av relasjonene. Tankegangen markerer, etter min vurdering, en nødvendig bunnlinje i skolens læringsmiljø. En god nok relasjon er altså en trygg og anerkjennende relasjon. Flyktige eller usikre relasjoner skaper sårbarhet, og frykten for å falle utenfor kan hindre fri utveksling av tanker, meninger, aktiviteter og læring.

Relasjoner som forskningsfelt

En rekke studier understøtter målet for skolebasert kompetanseutvikling om å styrke sammenhenger mellom intervensjon i skolen og læreres samlede kompetanseutvikling (Doyle, 2006; Timperley, 2015). Fullan (2010) mener profesjonell utvikling må stå sentralt på skolens agenda, for å stimulere læreres bevissthet og evne til å identifisere god undervisningspraksis og egne forbedringspunkter. Allerede pilotstudien for hele utviklingsprosjektet viste at skoler synes å få utbytte av en ekstra lyskaster på eget ressurstilfang, både faglig og menneskelig, for å kunne systematisk ta i bruk det utviklingspotensialet skolen og lærerne faktisk rår over (Postholm mfl., 2013)

Tyngden av forskning på relasjoner i skolen synes å ha et individrettet lærer-elev-perspektiv, der det legges stor vekt på de egenskapene aktørene bringer med seg inn i samspillet (Sabol & Pianta, 2012). Lærerens grad av sensitivitet og elevers atferdsuttrykk får gjerne stor oppmerksomhet (Buyse mfl., 2011). I den senere tid har enkelte

skoleforskere tatt utgangspunkt i det som kalles «developmental systems theory» (Pianta 1999), der det understrekes hvordan relasjonene er en del av et multinivåsystem. Hvert nivå inkluderer egenskaper ved henholdsvis individ, familie, klasserom og samfunn. Nivåene har dynamisk og gjensidig innflytelse på relasjonelle prosesser i skolen (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Det synes imidlertid som den forskningsmessige interessen i stor grad har konsentrert seg om en optikk av individuelle og egenskapsrelaterede forhold, og særlig da samspillet mellom lærer og elev (Sabol & Pianta, 2012).

Denne studien utforsker læringsarbeidets grunnleggende relasjonelle karakter i et system-økologisk perspektiv, der relasjonene mellom ledelse, lærere, elever og lærestoffet ses som gjensidig avhengige. De nære møtene mellom lærer og elever blir grunnleggende forstått i lys av, og i relasjon til, læreres samspill med kolleger og med skolens ledelse. Det er dette siste som er denne artikkelens tema.

Tilnærming til læreres refleksjoner og praksis

Forskningstilnærmingen er kvalitativ, og det er benyttet forskjellige kilder for å forstå de økologiske sammenhengene mellom personlige relasjoner og lærernes praksis. Metodisk er valgt en kombinasjon av etnografiske studier og casestudier (Creswell, 2007), der formålet er å forstå læreres læring og utvikling i skolekonteksten, og også se hvordan skolens etos, utdanningspolitiske føringer og personlige ambisjoner utgjør vilkår for skolen som system og på det personlige plan.

Siden læreryrket er mangfoldig og komplekst (Cochran-Smith, 2003; Day & Gu, 2010), er det behov for en bred analytisk tilnærming. Læringsledelse blir betraktet som et kollektivt anliggende der lærernes møter med elever, kolleger og skolens ledelse blir forstått innenfor rammen av en skolekultur (Irgens, 2011). Med et slikt perspektiv fremstår relasjoner i hele organisasjonen som sentrale områder for utvikling og undersøkelse.

Jeg har over et par års tid (2015–2016) fulgt fire 1–10-skoler, to byskoler og to mindre skoler i landkommuner. Hele forskningsmaterialet består av 16 semistrukturerte intervjuer med lærere og ledere, observasjoner av undervisning og veiledningsnotater, feltnotater, lærerlogger og

praksisfortellinger. Innsamlingen av data foregikk dels underveis i utviklingsperioden på 1,5 år, dels i etterkant.

I sosiokulturell forskning behandles kommunikasjon, tenkning og læring som relaterte prosesser, formet av kulturen. Læring innenfor denne tradisjonen blir betraktet som en dialogisk prosess, der lærernes yrkesliv blir forstått innen rammen av noen delte måter en bruker ord på, tenker og handler sosialt for å få ting gjort. Skolens dominerende diskurser utgjør vesentlige element i det som kan oppfattes som læringskulturen. Læringsresultater kan bli forklart ved hjelp av kvaliteten på opplæringsdialogene, snarere enn bare ut fra individuell kapasitet eller ferdigheter (Mercer, 2004).

Analysen utforsker profesjonell refleksjon innen en umiddelbar lærersammenheng. Hovedkildene er her intervjuer og veiledningsnotater. Jeg har foretatt en tematisk kategorisering. Det presenteres tre kategorier som i særlig grad viser hvordan læreres profesjonsutvikling knyttes til relasjonene i skolens personale. Den første kategorien viser hvordan lærere og ledere kan *komme i utviklingsposisjon* gjennom måten de arbeider på. *Ledelse av utviklingsprosjekter* peker på vilkårene for en kollektiv utviklingsinnstilling, mens *anerkjennelse og utvikling* understreker noen organisatoriske og relasjonelle forhold ved lærernes opplevelse av egen og skolens utvikling. Kategoriene danner struktur for presentasjonen av funn.

Læreres beretninger og refleksjoner

Undersøkelsen viser hvordan lokale vilkår for kollektiv læring oppfattes og erfares av lærere og ledere. Utsagn kan uttrykke profesjonell enighet, markere konfliktområder, eller antyde hvilke synspunkter som er mulige å fremføre innen den bestemte skolekonteksten.

1. Å komme i utviklingsposisjon

Observasjon og veiledning ble benyttet for å stimulere til utprøving og refleksjon av nye innsikter i undervisningen. Samtidig gir det erfaring med å gi og motta veiledning. Noen observasjoner ble fulgt opp med individuell veiledning (Berg, 2016, 2017), andre ble arrangert av skolens prosjektgruppe der flere deltok i observasjonene

og veiledningen. Følgende utsnitt er fra en kollektiv veiledningsøkt, der elevene arbeidet med grunnleggende ferdigheter i regning i norskfaget, konsentrert rundt et gruppearbeid.

Prosjektgruppa (rektor, inspektør, 2 ressurslærere) samt 2 utviklingspartnere var observatører i undervisningsøkta og deltok i veiledningen etterpå. Læreren var først ut med sin opplevelse og vurdering av timen. Hen uttrykte seg tilfreds med å ha nådd målene for økta. «Alt gikk greit, egentlig». Veilederne fulgte så opp ut fra prosjektgruppas skjema: først trekke fram to positive ting, deretter stille ett spørsmål. Jeg hadde følgende spørsmål til læreren: «jeg la merke til at gutten med mørkt hår og hettegenser nederst på veggrekka var ivrig med i arbeidet sammen med de to jentene det første kvarteret, men så datt han av, og ble ikke med i arbeidet videre, – hva tenker du om det?»

Spørsmålet var ment som en åpen invitasjon til å fortelle om egne vurderinger ut fra situasjonen, personlig erfaring med klassen og eleven og undervisningsens mål. Men læreren gikk umiddelbart i forsvar og låste seg helt. Prosjektgruppa mente åpenbart at spørsmålet var upassende, «for undervisningen var jo så vellykket», underforstått at læreren trengte ikke å legge fram egne vurderinger og begrunnelser til kollektiv refleksjon om begivenheten. (veiledningsnotat, skole 4)

Læreren viste gjennom undervisningen hvordan god planlegging og sikker gjennomføring resulterer i gode læringsaktiviteter for de fleste elevene. At rommet for kritisk konstruktiv undersøkelse av og refleksjon over praksis, synes å være relativt trangt, kan ha ulike årsaker. Personalet kan føle seg utfordret av eksterne observatører, i lys av nasjonal konkurranse om skolerresultater, skolens omdømmebehov og personalets egne utviklingsforventninger. Ifølge Faircloth (2008) kan undersøkende eller kritiske spørsmål trigge skolens allerede etablerte undervisningsdiskurser og skape en ubalanse i forhold til hvordan hendelser vanligvis blir lokalisert i skolens praksis.

Lærere henviser til to forhold når de blir spurt

hvorfor kollegaveiledning ikke er videreført som arbeidsmetode fra tidligere prosjekter: tidsfaktoren: «Skal vi prioritere det, må det organiseres slik at det gir utbytte», og trygghetsfaktoren: «Jeg er ikke sikker på om vi er trygge nok til å gå inn i det».

Kommentar

Ved å løfte fram en elev som er kommet under radaren til læreren, får lærere og ledelse anledning til å drøfte mulige forbedringspunkter (Avalos, 2011). De kan vurdere konteksten, og de kan undersøke hvordan forbedret differensiering og undervisningstilpasning kan foregå. Dersom lærere setter ord på begivenheter og egne refleksjoner, vil de kunne forløse eget kunnskapsbehov, undersøke virkemiddelbruk og bidra til utvikling av en profesjonell delingskultur. Læreren kunne i veiledningsseansen diagnostisere hendelsen, oppfatte det som et underliggende problem hos eleven; alternativt at undervisningen ikke var treffsikker nok til at eleven klarte å koble seg på læringsaktiviteten.

Individuell erfaring og praksis blir relevant for kolleger når den blir artikulert, forstått og vurdert gjennom kollektive refleksjonsprosesser. Ved å sette ord på begivenheter og forhold blir lærere i stand til å videreutvikle sin egen praksis, og samtidig innta rollen som profesjonelle kolleger overfor hverandre (Tripp, 2012). Eraut (2000) understreker at der ting skjer fort og ofte uforberedt, kreves en særlig beredskap til å foreta raske beslutninger, slik vi ofte ser det i lærerens arbeid. Artikulert kunnskap er ikke lenger taus, den kan deles og reflekteres over. Ett vilkår for kompetanseutvikling i skolen er å legge til rette for arenaer der ny kunnskap er i spill.

2. Ledelse og forventning om endring

Rangert etter lærernes kompetanse er skoleledelse blant de faktorene som betyr mest for elevenes læring, ifølge Robinson mfl. (2009). Materialet gir flere eksempler på lærere og ledeses posisjonering i forhold til hverandre og til forventninger om utvikling.

Vi har et mål om å skape en mer kollektiv læringskultur, da. At skolen skal fremstå som mer enhetlig utad [...] Vi skal ha samme holdningen ... skolen sine holdninger.



Det er ledelsen som legger premissene for utviklingen. Jeg ser helt klart den røde tråden og målet der ute, hvor vi skal og hvor vi vil. Men jeg vet at lærerne har ikke samme oppfatning [...]. Vi gjør sikkert ting for kjapt, hopper sikkert fort fra det ene til det andre, det kan godt hende (leder skole 2)

Lederen posisjonerer seg som en utviklingsorientert leder og er trolig mer foroverlent enn lærerne. Personalet stilles overfor krav til innsats og utvikling som ikke helt harmonerer med ambisjonene deres. Når ledere kommer i utakt med dem de skal lede, opplever lærerne posisjonen som truet. Satsinger blir oppfattet som «sånne kenguru-tiltak», der det ene avløser det andre, uten skikkelig forankring.

Vi er nødt til å få ting inn under huden. Da gir det faktisk rom for at du etter hvert ser endringer. Nye veier til utvikling krever tid nok til prosesser – fordøyelse – og at man har det motet som skal til for å gå inn i det nye. Jeg kjenner meg selv så godt at masse av det som jeg har lasta inn av lærdom, starter ikke nødvendigvis i perioden prosjektet varer, jeg tar med meg det beste, som modnes inn og blir mitt. Først da kan jeg begynne å bruke min versjon av det (Lærer skole 2)

Det er for mye motkulturert, vi er ikke alltid klar over hvor vi vil hen [...] Og så må vi ha en kultur som tåler faglige og personlige uenigheter mellom oss ... da er spørsmålet om vi også har en ledelse som ikke er redd for konflikter, som tar sånt på alvor, som er trygg (Lærer skole 1)

Lærerne fremhever to vilkår for en god utviklingsprosess. Det ene er at det legges nok ro i prosessene til at nye kunnskaper og ferdigheter kan modnes. Det andre vilkåret er robuste relasjoner hvor uenighet tåles og takles mellom kolleger, og hvor ledelsen er trygg i lederrollen. «Hvis det ikke fungerer godt på voksnivå, så blir det vanskelig, da må man være sterk aleine med jobben på elevnivået», uttaler en lærer.

Forventning om endring blir opplevd som en gylden anledning til inspirasjon og fornyelse av

undervisningen, men til tider som et ork på toppen av travle dager. «Jeg skulle ønske ledelsen så meg der jeg er i dag, og ikke først og fremst er opptatt av der jeg skal være i morgen», sukker en lærer.

Kommentar

Kvalitetsforskjellene på relasjonene mellom ledelse og lærere synes å være betydelig på de fire skolene, fra rimelig avklarte og trygge relasjoner, til en skole der lærerne tyr til teamet for anerkjennelse og motivasjon til arbeidet. Usikre relasjoner til ledelsen bidrar til at enkelte trekker seg unna. Det blir «vanskelig å samle folk og ha en felles strategi» når ledelsen mangler lydhørhet for lærernes behov. Studien understreker betydningen av lagspill, der de utvikler seg sammen, som avgjørende for engasjement og framdrift (jf. Meld. St. 21,2016-2017).

3. Anerkjennelse og utvikling

Gjennomgående opplever lærere teamene som gode arenaer for støtte, motivasjon og trivsel. *Gode nok relasjoner* blir i studien særlig tematisert i form av teamsamarbeid, anerkjennelse og trygghet. Flere lærere understreker betydningen av å tilhøre et team der de kan samarbeide godt, være enig om det viktige, men tolerere individuelle forskjeller.

På teamet føler jeg at vi ser hverandres positive egenskaper og løfter de opp, gir tilbakemelding på det, for det gjør at vi får mer motivasjon til å gjøre en enda bedre jobb [...]. Men vi er ikke flinke nok til å gi konstruktiv kritikk på det faglige. Jeg kan for eksempel være bekymret for den faglige oversikten til en kollega ... og elevene kommer og er bekymret for at de lærer for lite i fag ... Det syns jeg er kjempevanskelig, der har jeg og kollegene mine mye å gå på altså! (Lærer skole 3)

Enkelte etterlyser mer tid til refleksjon og deling av erfaringer og undervisningsopplegg, og dersom de føler at ledelsen ikke er helt på deres lag, vil rommet for konstruktiv kritikk mellom kolleger være nærmest et «underskuddsforetakende».

Noen av lederne er oppmerksom på at enkelte faste team utvikler lukkede kulturer som hemmer

nytenkning og utvikling. «Team-bobler» kaller en leder faste team som opptrer selvforsynte med kunnskap og som «opptrer som subkulturer». Mangel på felles normer for lærernes fleksibilitet og utvikling oppleves krevende for alle.

Teamene har vært rimelig selvdrevne, de har tidligere fått lov til å jobbe på sine faste team over mange år. Det har vi prøvd å gjøre noe med. Vi har i det senere i mye større grad flyttet på lærere [...] Det har vært fryktelig vondt, vet du, for forandring fryder *ikke*! Det blir litt støy, men så må en tørre å gjøre det likevel. Ledelsen må bestemme, slik at vi kan sette sammen team som fungerer for den bestemte elevgruppen. (leder skole 3)

Det å lede en skole krever iblant tøffe avgjørelser og innebærer dilemmaer mellom det å være lagleder og det å ta upopulære beslutninger med de relasjonelle omkostninger som følger med. Når det er behov for nye team-konstellasjoner, posisjonerer leder seg ved å henvise til en samlet vurdering av det som er best for elevene og for skolens utvikling.

Kommentar

Skolens profesjonelle kapital ligger i en samarbeidskultur der det er høy terskel for faglig uenighet, og der uenighet bidrar til skjerpet dialog. Forskning viser at utvikling av lærerprofesjonen blir best mulig når utviklingen skjer innenfor et arbeidsfellesskap (Hargreaves & Fullan, 2012). Gjennom kollegiale refleksjons- og samarbeidsprosesser kan en drøfte og reflektere over god undervisningspraksis, melder lærerne. Men det forutsetter gode relasjoner, slik at de både faglig og personlig tilkjennes tilhørighet og anerkjennelse for å være utprøvende og underveis.

Diskusjon

Artikkelen utforsker vilkår for læreres kollektive læring i et system-økologisk perspektiv, der relasjonene mellom ledelse og lærere ses som gjensidig avhengige. Analyser av utvalgte utsagn har vist at et relasjonelt perspektiv på utvikling og læring i vesentlig grad er tuftet på en støttende organisasjonskultur og robuste relasjoner.

Kultur for læring

Å etablere en kultur for læring skjer gjennom flere prosesser. Utvikling av strukturer, systemer og arbeidsformer understøtter samskapt læring, med utvikling av felles språk om kunnskap og undervisning. Studien peker på vilkår som stimulerer til, eller forhindrer, at slik læring finner sted. Forventningspress knyttet til «effekter» av utviklingsprosjektet kommer både nedenfra, fra lærernes optikk rettet mot umiddelbar nytteverdi, og fra ledelsen i spenningen mellom skoleeiers ambisjoner om stadig nye satsingsområder og raske resultater, og skolens behov for konsolidering og fordøyelse. Vi ser store variasjoner i hvordan skoleledere posisjonerer seg vis-à-vis lærerne gjennom krav og forventninger, og hvordan de understøtter motivasjon og engasjement. Lærernes posisjonering i utviklingsarbeidet og deres involvering i beslutninger og tiltak varierer også mye mellom skolene og blant enkeltlærere.

Studien viser at utvikling av en læringskultur avhenger av hvordan relasjonene innbyr til tillit, anerkjennelse og felles agenda. Teamene kan være en egnet arena for kollegasamtaler, deling og refleksjon. Men om relasjonene ikke er gode nok, vil heller ikke teamene kunne bidra til en kollektiv læringskultur.

Kollektiv profesjonsutvikling

I skolen vil noen diskurser kunne få dominerende status; de vil identifisere og legitimere hva som er nødvendig og tilstrekkelig kunnskap for profesjonelle lærere. Målet i UiU-satsingen (Ungdomstrinn i utvikling) om mer motiverende, relevant og praktisk undervisning kan lede til instrumentalisme. En risikerer at lærere oppfatter utvikling ensidig som tilgang til anbefalte undervisningsformer (Postholm mfl. 2017). Min studie viste at lærere i prosjektet opplever det meningsfullt med kollektiv refleksjon og erfaringsdeling, men daglig drift og elevenes prøveresultat dominerer diskursen i lærerteamene. Selv om enkeltlærere både er oppdatert og aktive i faglig utvikling, har faglig orienterte læringsfellesskap vanskelig for å bli integrert i skolenes kultur.

Avsluttende kommentar

I UiU er målet at skoleinstitusjonen skal gjøre

LITTERATUR

- AVALOS, B.** (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27(1), 10-20.
- BATESON, G.** (2000/1972). *Steps to an ecology of mind. Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.
- BERG, K.** (2017). Relasjonsbasert læringsledelse. I: M.B. Postholm, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, E.J. Irgens, A. Normann & A. Strømme A. (red.). *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling og ledelse*. s. 190-215, Universitetsforlaget.
- BERG, K.** (2016). Med forskerblikk på læreres praksisrefleksjoner. I: A.-L. Østern & G. Engvik (red.). *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv*. s. 253-264, Fagbokforlaget.
- BRONFENBRENNER, U. & MORRIS, P.A.** (1998). The ecology of developmental processes. I: W. Damon & R.M. Lerner (red.). *Handbook of child Psychology, vol.1. Theoretical models of human development*. 993-1029. New York: John Wiley & Sons.
- BUYSE, E., VERSCHUEREN, K., & SOUMEN, S.** (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20, 33-50.
- COCHRAN-SMITH, M.** (2003). The unforgiving complexity of teaching: Avoiding simplicity in the age of accountability. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 44-95.
- CRESWELL, J.W.** (2007). *Qualitative inquiry, research, design. Choosing among five approaches*. London: Sage.
- DAY, C., & GU, Q.** (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.
- DOYLE, W.** (2006). Ecological approaches to classroom management. I: C.M. Evertson, & C.S. Weinstein (red.). *Handbook of classroom management*, s. 97-126. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- ERAUT, M.** (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 113-136.
- FAIRCLOUGH, N.** (2008). *Kritisk diskursanalyse*. Overs. E. Halskov Jensen. København: Hans Reitzels forlag.
- FULLAN, M.** (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Ontario CA: Corwin Press.
- GARBO, J., & RAUGLAND, V.** (2017). *Den brysomme profesjonaliteten – om skjønnsutøvelse og styring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HARGREAVES, A., & FULLAN, M.** (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- HUSEBØ, D., & JOHANNESSEN, Ø.** (2010). *Kunnskapsformer og kunnskapsutvikling i praksisfellesskaper*. Trondheim: Tapir Akademiske.
- IRGENS, E.J.** (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- MELD. ST. 21** (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MERCER, N.** (2004). Sociocultural discourse analysis. *Journal of applied linguistics*, vol. 1-2, s. 137-168.
- PIANTA, R.C.** (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- ROBINSON, V., HOHEPA, M., & LLOYD, C.** (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zealand Ministry of Education.
- ROMANO, R.M.** (2004). Reading relations. I: C. Bingham & A.M. Sidorkin (red.). *No Education without Relation*, s. 153-164, New York: Peter Lang Publishing.
- SABOL, T.J., & PIANTA, R.C.** (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human development*, vol. 14, Issue 3: Teacher- Child Relationships from an Attachment Perspective, s. 213-131, Taylor & Francis.
- TIMPERLEY, H.S.** (2015). Continuing Professional Development. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 796-802.
- TRIPP, D.H.** (2012). *Critical Incidents in Teaching: The Development of Professional Judgment*. London: Routledge.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling for ungdomstrinnet, 2013-2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- WINNICOTT, D.W.** (1971). *Playing and Reality*. London og New York: Routledge.

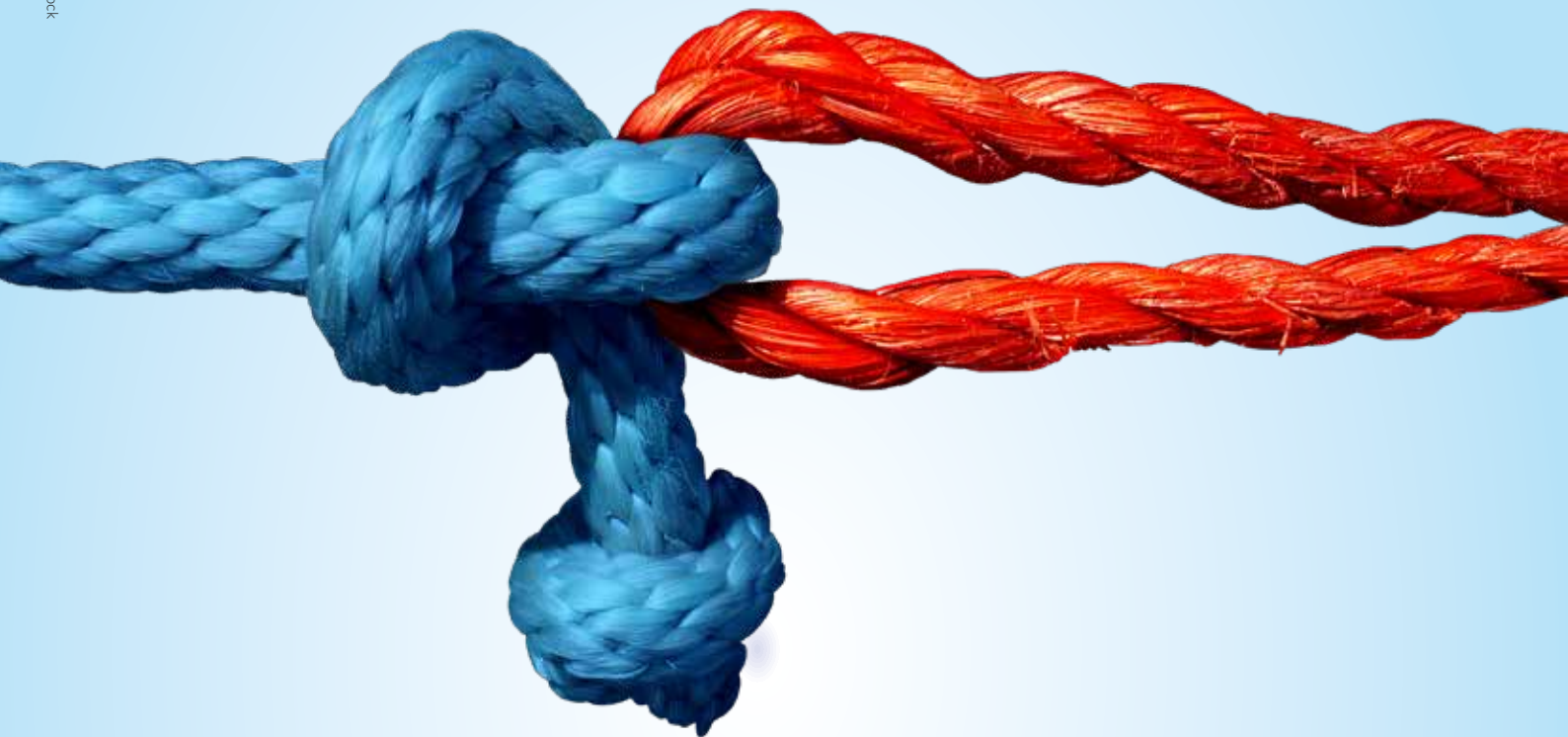
læring og utvikling til en systematisk vane for lærere (Udir 2012). Læringen kan ifølge Bateson (2000) skje på flere nivå og langs flere dimensjoner. Husebø & Johannessen (2010) oppsummerer dette i tre punkter: 1) Lærere kan endre undervisningshandlinger gjennom konkrete tips og råd fra kolleger. Ifølge min studie var deling av tips og triks dominerende utgangspunkt ved inngangen til prosjektet. For å unngå instrumentalisme fordres økt bevissthet og begrepsfesting av egen kunnskap og erfaring. 2) Lærere kan endre handlingsmønster i klasserommet fordi de lærer av å få handlingsvalg belyst gjennom diskusjon i praksisfellesskap. Underveis ble dette en tydeligere ambisjon for flere lærere og skoleledere. 3) Det tredje nivået må vurderes som et sluttmaal for prosjektperioden. Læreres utvikling på en skole krever gode nok relasjoner. Det kan skje ved at de anvender omforente prinsipper, og deltar aktivt i skolens praksisfellesskap (Jf. Mercer, 2004).



Kari Berg er førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for Lærerutdanning, NTNU. Hun har lang erfaring fra lærerutdanning og andre profesjonsutdanninger. Hennes forskningsinteresser er særlig relatert til ulike sider ved lærerprofesjonen, utvikling og veiledning av lærere, og utsatte elevers opplæring.

NOTE

- 1 Artikkelen har bakgrunn i et landsomfattende utviklingsprosjekt for lærere i ungdomsskolen, «Ungdomstrinn i Utvikling». Som såkalt «utviklingspartner» var mitt oppdrag å bistå et knippe ungdomsskoler. Basert på forskningsmateriale som ble hentet inn både underveis i utviklingsprosjektet og i etterkant, drøfter artikkelen sammenhenger i læreres kollektive læring.



Tillitsfull kompetanseutvikling i skolen

■ AV ERIK BULIE

Kunnskapsdepartementet presenterte i fjor sin framtidige modell for etterutdanningsbasert kompetanseutvikling i skolen. Modellen innebærer at staten ikke lenger forhåndsdefinerer konkrete tema og satsingsområder, men overlater til kommunene selv å prioritere med utgangspunkt i nasjonale mål. En forutsetning er imidlertid at det skal skje i nært samarbeid med universiteter og høyskoler. Så hva innebærer det?

Tenkningen om å utvikle profesjonsfaglige fellesskap med universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren) finnes i en rekke stortingsmeldinger og offentlige dokumenter¹. Her er det klare forventninger om systematisk samarbeid om skoleutvikling der UH-miljøene er en mer aktiv part enn før. Slike fellesskap skal på den ene siden stimulere til forskningsbasert kompetanseutvikling i skolene, og på

den andre siden gi større relevans og praksisforankring av de pedagogiske utdanningene.

Departementet ønsker å systematisere denne samhandlingen gjennom partnerskapsavtaler. Men hva forteller kunnskaper og erfaringer fra partnerskap om mulighetene for å lykkes?

Partnerskap og tredje læringsrom

«Partnership», eller inngåelse av kompaniskap, bygger på en tenkning der skolene og UH-miljøene som driver skolerlevant forskning, gjensidig stimulerer hverandres vekst og relevans. På den ene siden må skolene forholde seg aktivt til forskning og akademisk kunnskap. På den andre siden må pedagogiske miljø på høyskoler og universitet orientere seg nærmere mot den praktiske virkeligheten i skolen. Målsettingene har røtter i den mangeårige kritikken som er rettet mot at teori og praksis nærmest eksisterer uavhengig av hverandre, eller der yrkesfelt og utdanning har liten forståelse for hverandres virkeligheter og kunnskapsforståelser (Se blant annet Norgesnetttrådet 2002; NOKUT 2006 eller Zeichner, 2010).

Å være partnere innebærer å gjøre noe sammen. Midthassel (2017) omsetter det til samskaping, det vil si noe nytt som ingen av partene kan skape hver for seg. I norsk og internasjonal forskning går forsøk på å forene ulike kulturer og virkelighetsoppfatninger gjennom samskaping på nye arenaer ofte under navnet *tredje læringsrom* («third space», Zeichner, 2010). Dette rommet illustrerer at kunnskaper utvikles i meningsfellesskapet som oppstår når aktører med forskjellige kunnskaper og erfaringer fra «first space» (praktikerne i skolen) og «second space» (forskerne i UH-sektoren) møtes. Ikke for å konkurrere om hvem som har mest rett, men ved å sette sammen egne og andres erfaringer til ny forståelse. Hybriditetsteori handler langt på vei om det samme. På mange måter har det likhetstrekk med kreolisering. «Kre» i kreolisering kommer av å skape noe (nytt) gjennom blandinger (hybrider) av for eksempel forskjellige språk eller kulturelle uttrykk.

Målsettingen med et tredje læringsrom er å utfordre etablerte diskurser, fortellinger og forestillinger. At det settes spørsmålsteget ved rådende forståelser, at taus kunnskap må gjøres eksplisitt, og at vaner og handlinger må kunne begrunnes i forhold til den kulturelle og sosiale konteksten de utspiller seg i. Slik åpner rommet for undersøkelser og forhandlinger om nye forståelser og tenkemåter. Men på en nøytral grunn, det vil si uten bestemmende føringer fra den ene parten. Likeverdighet og symmetriske relasjoner må ligge

til grunn, alternativt vil den dominante parten i partnerskapet trumfe gjennom en «autorisert» oppfatning.

Et tredje læringsrom forutsetter et ønske om å kaste nye lys over egen praksis. En avgjørende premisse er at det finnes vilje hos *begge* parter. Det betyr at det både i skole og høyskole må være villighet til å legge om undervisningen i hver sin opplæring eller utdanning hvis det gjennom dialogen framkommer gode argumenter for det. Ja, i prinsippet også tenke nytt om både kunnskaper og kompetanse og rollen vår som lærere og lærerutdannere. Det forteller om lærere og høyskoleansatte som er mottakelige for kritikk, som utforsker egen praksis og er villige til å gå nye veier for å møte framtidens behov (Zeichner, 2010).

Mulig å få til?

Ideen om partnerskap vekker i sin alminnelighet bred tilslutning. I det minste er det vanskelig å være uenig. Mange vil nok også hevde at det er en forutsetning for å sikre relevans og profesjonell faglig utvikling.

I en nylig publisert rapport fra Universitetet i Stavanger (2017) peker flere forfattere på ulike vilkår for å lykkes i partnerskap. Blant annet peker Munthe (ibid.) på betydningen av tid og tillit. Enn så banalt det kan høres, må det avsettes tid til det partene samhandler om. Og akkurat slik gode og tillitsfulle relasjoner mellom lærer og elev har betydning for elevenes skoleprestasjoner, er velutviklede tillitsforhold avgjørende for levedyktige partnerskap.

Munthes funn stemmer godt overens med nasjonal og internasjonal forskning på feltet. Lillejord og Børtens forskningskartlegging av partnerskap i lærerutdanningen (2014) vektlegger også betydningen av at partene må kjenne hverandre og at de evner å leve seg inn i hverandres forestillinger og meningsverdener.

Tillit handler om å ha positive forventninger til den andres ord og handlinger. Det betyr i praksis at vi stoler på at den andre har innflytelse (kompetanse), at vedkommende ikke egoistisk kun ser seg selv i samarbeidet, og at vedkommende har integritet. Integritet handler om at du gjør som du sier.

Tillit vedtas ikke. Det utvikles i møter mellom folk. Noen ganger kan tillit riktignok utvikles på annenhåndsinformasjon, det vil si hva vi hører eller leser om andre. Men til syvende og sist springer tillit ut fra noe vi gjør, og som Aslaug Kristiansen uttrykker det (2017, s. 15) ofte som et biprodukt av handlinger rettet mot andre formål. Når vi er interesserte i den andre, involverer oss, deler informasjon og ellers er konsekvente i oppførselen vår, legger vi grunnlaget for å utvikle tillitsfulle relasjoner. Det betyr at jeg tror den andre vil meg vel, at jeg får støtte og ikke minst trenger meg like mye som jeg trenger vedkommende. Altså, at vi har noe å tilby hverandre.

Videre viser det seg at partnerskap som overlever over tid, vil ha en felles visjon som strekker seg ut over den praktiske oppgaven samhandlingen opprinnelig var ment å løse. Dette er viktig fordi partnerskapet både må vedlikeholdes og fornyes. Det er særlig når samhandlingen overskrider den enkelte part eller virksomhet i seg selv, at partnerskapet blir livsdyktig (Lillejord og Børte, 2014).

I partnerskap blir rollene til partene utfordret på en grunnleggende måte. For at partnerskap skal lykkes, må det være en grunnleggende vilje til å lære av hverandre (Munthe, 2017). Tradisjonelt har det vært en oppfatning at det er forskerne i UH-miljøene som produserer kunnskap, mens praktikerne i skolen anvender den. Et gjensidighetsprinsipp legger derfor økt press på forskermiljøene til å ta et oppgjør med denne oppfatningen. Men det krever også en holdningsendring i praksisfeltet. Lærere er også kunnskapsprodusenter, selv om det er en annen kunnskapsform enn den forskerne skaper.

Partnerskap om praksisopplæringa i lærerutdanningene

Ved Høgskolen på Vestlandet, campus Stord, har partnerskapsprinsippet ligget til grunn for praksisopplæringa i lærerutdanningene gjennom flere år. Resultatene fra et mangeårig og fortsatt pågående utviklingsarbeid i Haugesund kommune viser et lignende mønster: et velutviklet partnerskap krever tid, tillit og rolleavklaringer. Her er samhandlingen naturlig nok rettet mot studenter i praksisopplæring, men med en grunnleggende målsetting om å gi studentene en kritisk og undersøkende

holdning til egen praksis. For å konkretisere dette blir det jobbet for å ta i bruk skolens egne data og systematiserte erfaringer, der studentene blir invitert inn i forskende fellesskap sammen med skolens ledelse, lærere og ansatte fra lærerutdanningen ved Høgskolen på Vestlandet. Praksisopplæringa handler på mange måter om å inkludere studentene i et profesjonsfellesskap etter samme intensjoner som i den desentraliserte modellen for kompetanseutvikling i skolen.

Å delta i fellesskap forplikter. Et kurs eller en erfaringsdelingskonferanse kan gi inspirasjon og være lærerikt, men leder ikke nødvendigvis til handling hvis ingen rundt deg forventer at det skal «skje noe» etterpå. Å stå ansvarlig overfor et arbeidsfellesskap kan derfor være en katalysator for å komme i gang, gjøre erfaringer og sette nye mål.

Etter tre år med forsøks- og utviklingsarbeid må det riktignok erkjennes at dette noen ganger er lett å få til, andre ganger krevende. Det kan ikke spores til én enkelt årsak, men det tegner seg likevel et mønster over tid som i korthet handler om relasjoner og oppfølging fra ledelsen. Sistnevnte er langt på vei spørsmål om at det avsettes tid og ressurser. Å bygge relasjoner har indirekte med tid å gjøre, men er først og fremst et spørsmål om å utvikle tillitsforhold. Tillitsfulle relasjoner innebærer samtidig en gjensidig forståelse av hverandres roller.

Tid

Etter kort tid med svermerier om hva partnerskap kan tilføre av gevinst, viser det seg ofte nødvendig å nedjustere ambisjonene. Ikke gape over for mye av gangen, og heller ikke forvente umiddelbare endringer over natta. Tid er et spørsmål om både økonomi og organisering. For det første må det settes av tid til jobben som skal gjøres, og ledelsen må også sette av tid til sin egen oppfølging. Ikke bare i en prosjektperiode der det finnes ekstra midler, men over ordinært budsjett.

For at tid skal oppleves reelt for begge parter, må det for det andre settes av timer innenfor vanlig arbeidstid. Hvis tid tildeles i form av timer til avspasering, er hverdagen mettet med såpass mange gjøremål at det i praksis er vanskelig å prioritere samarbeidstid. Den daglige jobben og neste dags forberedelser gjøres først. Etter endt

arbeidsdag vil de fleste snart fanges av private eller familiære ettermiddagsaktiviteter.

For de høgskoleansatte vil avsatt tid til samarbeid med praksisfeltet ha lett for å smuldre bort hvis den kommer på toppen i perioder som allerede er preget av intensiv undervisning eller forskning. Da blir tid bare et tall på en arbeidsplan og sjelden omsatt til det den var tenkt til. Det er derfor en ledelsesutfordring hos begge parter å både tildele tid og organisere den slik at den kan tas ut samtidig. Det er ikke nødvendigvis slik at partnerskap krever netto tilførsel av mer tid, men den må organiseres slik at den er reell.

Den medgåtte samarbeidstiden er én ting. Partnerskap er strevsomt. Erfaringer fra Høgskolen på Vestlandet forteller om mye tidsbruk på tankevirksomhet og frustrasjoner over manglende interesse, forståelse og noen ganger respekt. Det krever utholdenhet å stå i dårlige samarbeidsforhold. Slike tankeprosesser kan vanskelig verken føres i et timeregnskap eller trylles vekk. Men det kan likevel være verdt å huske på når nye partnerskap planlegges.

Tillit

Å utvikle seg som lærer krever erkjennelser, innrømmelser av feil, mangler og utilstrekkeligheter. At vi søker mot noe vi ikke får til, eller som vi kanskje ikke visste om. De største endringene i den enkeltes klasseromspraksis kommer når det systematisk reflekteres over både innhold, prosess og premisser, der premissenes «hvorfor»-spørsmål er av størst betydning. Refleksjoner over «hva» (innhold) og «hvordan» (prosess) ender ofte som tekniske og metodiske spørsmål, men pløyer sjelden like dypt og grunnleggende som begrunnelsene (premissene) for hvorfor vi gjør som vi gjør.

Slike refleksjoner er lettere å gjøre i tillitsfulle fellesskap. Ingen utleverer seg overfor fremmede. Erfaringer fra praksisopplæringa forteller at dette kommer gradvis, oftest etter små skritt av gangen i flere år. Når vi blir kjent med menneskene bak de formelle maskene, blir vi ofte mer forståelsesfulle overfor hverandre. Det gir grobunn for å utvikle tillit og trygge relasjoner.

Ingen kan etablere tillit gjennom strukturer eller samarbeidsverktøy i seg selv. Folk må møtes.



Lillejord og Børte (2014) påpeker at modeller og verktøy utviklet for å få samarbeidet til å gli, faktisk ofte lager flere problemer enn de løser. Men det kan legges til rette for stabilitet og forutsigbarhet. Når nye partnerskapsavtaler inngås, bør det være sentrale moment.

Rolleavklaring

Å være partner er noe annet enn å være gjest, kontrollør eller tilbyder av «ferdig» kunnskap. I partnerskapsavtaler som formaliserer kjøp av en tjeneste som eksempelvis praksisopplæring, er det riktignok ikke uvanlig at rolledelingen er avklart med spesifiserte oppgaver der det står hvem som gjør hva.

Men partnerskap i betydningen av at det skal være en utviklingsgevinst for begge parter,

utfordrer dette. Det krever at vi tenker nytt om oss selv. Partnerskap betyr likeverdige roller, men ikke like roller. Det er vanskelig å gi en ferdig oppskrift på hvordan likeverdighet skal konkretiseres en gang for alle. Erfaringene fra Høgskolen på Vestlandet er at aktørene i hvert partnerskap selv må framforhandle dette i sine respektive fellesskap.

Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen

I skrivende stund har det snart gått ett år siden kommunene fikk ansvar for å organisere den nye desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling i skolen. Etablering av velfungerende kompetansenettverk og strukturer for samarbeid er fortsatt en prioritert oppgave. Ennå gjenstår det mye før dette er konkretisert på tiltaksnivå.

Med oppdraget kommunene har fått fra fylkesmennene er det er fullt forståelig at det rettes fokus mot lederutvikling, kvalitetssystemer og strukturer som sikter mot varige endringer. Stortingsmeldingene og tildelingsbrev fra myndighetene er rike på slike formuleringer.

Men med foreliggende forsknings- og erfaringsbaserte kunnskaper om samhandling og partnerskap er det viktig at det ikke *bare* handler om det. Kunnskapsgrunnlaget jeg bruker i denne artikkelen, gjør kompetanseutvikling til et kulturelt spørsmål i vel så stor grad som et strukturelt spørsmål. For å lykkes er det avgjørende at ikke strukturene blir stående som tomme skall, men faktisk stimulerer til vekst og utvikling av nye profesjonsfellesskap. Økt oppmerksomhet på nett-opp samhandling og fellesskapene vil dessuten raskere tydeliggjøre hva det hele i bunn og grunn handler om: elevenes læring og utvikling. I et slikt lys blir systemer, nettverk eller modeller for erfaringsdeling sekundære spørsmål.

Meritterende?

Når partnerskap om kompetanseutvikling oppleves som nyttig, er det motiverende å delta. Avslutningsvis er det likevel fristende å spørre om meritterende opprykksordninger i skolen vil kunne gi en ekstra motivasjon. Slike systemer finnes allerede i UH-sektoren, selv om det ikke er

helt selvsagt hva som faktisk er meritterende. Hvis det i framtida blir opplevd som viktig å «aktivt delta i det», ikke bare «forske *på* det», vil UH-sektoren trolig kunne bli langt mer synlig som utviklingsaktør enn i dag.

Vi står foran en spennende tid. Bruk eksisterende kunnskaper på feltet for å utvikle gode partnerskap. Kompetanseutvikling er hardt arbeid, men så er gevinsten til gjengjeld høy.

NOTE

- 1 Se blant annet Meld. St. 21: Lærelyst, tidlig innsats og kvalitet i skolen, Meld. St.16: Kultur for kvalitet i høyere utdanning, Meld. St. 28: Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet, «Overordnet del – verdier og prinsipper», den nye generelle delen av læreplanverket og «Lærerutdanning 2025», Regjeringens strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene.

LITTERATUR

- KRISTIANSEN, A. (2017). Makt og tillit. I: KS, Skolelederforbundet & Utdanningsforbundet (hefte) *Ledelse og tillitsvalgte sammen om profesjonsutvikling i barnehage og skole*.
- LILLEJORD, S. & BØRTE, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen: En forskningskartlegging* (3/2014). Oslo: Kunnskapscenter for utdanning, Norges forskningsråd.
- MIDTHASSEL, U.V. (2017). Fra tilbyder til partner – om samarbeidet mellom lærerutdanning og skoler sett fra UH-sektoren. I: K.A. Folkvord, G.D. Berg & H. Lyngstad (red.) *Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap*. Rapport nr. 70. Universitet i Stavanger.
- MUNTHE, E. (2017). Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap. I: K.A. Folkvord, G.D. Berg & H. Lyngstad (red.) *Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap*. Rapport nr. 70. Universitet i Stavanger.
- NOKUT (2006). *Evaluerings av allmennlærerutdanningen i Norge*. Oslo: NOKUT.
- NORGESNETTRÅDET (2002). *Evaluerings av allmennlærerutdanningen ved 5 norske institusjoner*. Oslo: Norgesnettrådet.
- ZECHNER, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), s. 89-99.



Erik Bulie arbeider som høgskolelektor i samfunnsfag ved Høgskolen på Vestlandet. I tillegg til fagdidaktiske temaer innenfor samfunnskunnskap, jobber han med spørsmål om profesjonskompetanser og nye læringsrom mellom teori og praksis. Lærernes mangfoldige kunnskapsgrunnlag danner utgangspunkt for flere pågående utviklingsarbeider i nært samarbeid med yrkesfeltet.

Kunnskapsdepartementet – fra kaos til kontroll

■ AV HARALD THUEN, PROFESSOR VED HØGSKOLEN I INNLANDET

Kunnskapsdepartementet har etter andre verdenskrig utviklet seg fra et nærmest administrativt kaos til en stringent byråkratisk og målstyrt organisasjon. Det har blitt et departement som for en stor del har kvittet seg med pedagogikkens og skolens folk til fordel for samfunnsvitere og ikke minst jurister.

Kim Helsvig:
**Reform og rutine.
Kunnskapsdepartementets
historie (1945–2017).**

Pax forlag
317 sider

Det er ingen liten oppgave historikeren Kim Helsvig har gitt seg i kast med i sin siste bok, *Reform og rutine. Kunnskapsdepartementets historie (1945–2017)*. Han forteller om et departement som i perioder behandlet over 100 000 enkeltsaker hvert år og som på 1970-tallet hadde ansvaret for ikke mindre enn tjue sakkyndige råd. I løpet av de tre første etterkrigstiaårene ble personalet firedoblet, fra 100 til over 400, og Kunnskapsdepartementet, som da het Kirke- og undervisningsdepartementet, ble det største departementet i sentralforvaltningen. Da tre byråsjefer døde i 1970

og flere saksbehandlere ble langtids-sykemeldte, var det en utbredt oppfatning blant de ansatte at det skyldtes arbeidsbelastningen, forteller Helsvig. Kunnskapsdepartementets historie er ikke uten dramatikk.

Fortellingen om departementets indre liv, spenninger og utvikling speiler endringsprosessen i det norske utdanningssamfunnet etter krigen. Utdanningssystemets kraftige ekspansjon på alle nivåer, fra barnehage via grunnskolen og videregående utdanning til høyere utdanning, forskning og voksenopplæring har resultert i at rundt en tredjedel av Norges befolkning nå har sitt daglige liv og virke i utdanningssektoren. Ingen annen samfunnssektor kan måle seg mot utdanningssystemet i befolkningsomfang. Kunnskapsdepartementet satt i førersetet for utviklingen og har hatt hånd om politikk og sentraladministrasjon.



Gjennom etterkrigstiden har alle utdanningsnivå gjennomløpt omfattende reformprosjekter. Prosessen startet umiddelbart etter krigen med den såkalte Samordningsnemnda som skulle bringe orden i et konglomerat av utdanningsveier, planer og reglementer fra førkrigstiden. Tiår for tiår fulgte nye omfattende komitéinnstillinger med påfølgende reformer – system, styring, organisering og innhold – Kunnskapsdepartementet har knapt hatt tid til noen hvileskjær. Hvordan har departementet taklet sine oppgaver? Ja, det er dette Kim Helsvig har

søkt å utforske og gi oss et svar på i sin siste bok, og han var godt skodd for oppgaven. Tidligere har han forsket og skrevet utførlig om universitets-, akademi- og forlagshistorie, felter med berøringsflater til Kunnskapsdepartementets historie.

Tre perioder

Helsvig går rett på sak uten noen innledende forklaringer om hvilke overordnede problemstillinger og grep han har arbeidet ut fra. Trolig har han valgt å gjøre det slik for å vinne en bredere leserkrets, uten å kjede oss med akademisk omstendelighet. Han sier lite eller ingenting om hvordan han har orientert seg i materialet og mylderet av kilder. Studien bygger på litteratur og trykte kilder, en del arkivmateriale og for de senere tiår også intervjuer og samtaler. Det har blitt en leservennlig bok, ja, til og med spennende der forfatteren enkelte steder går inn på personmotsetninger og konflikter. Fra et forskningssynspunkt kunne en nok ønsket seg mer av bakgrunnsinformasjon om studien, men la det ligge. Helsvig har valgt en fortellende form i kryssning mellom det ytre og det indre – mellom politikkkutforming og departementets interne endringsprosesser. Han trekker korte og lange

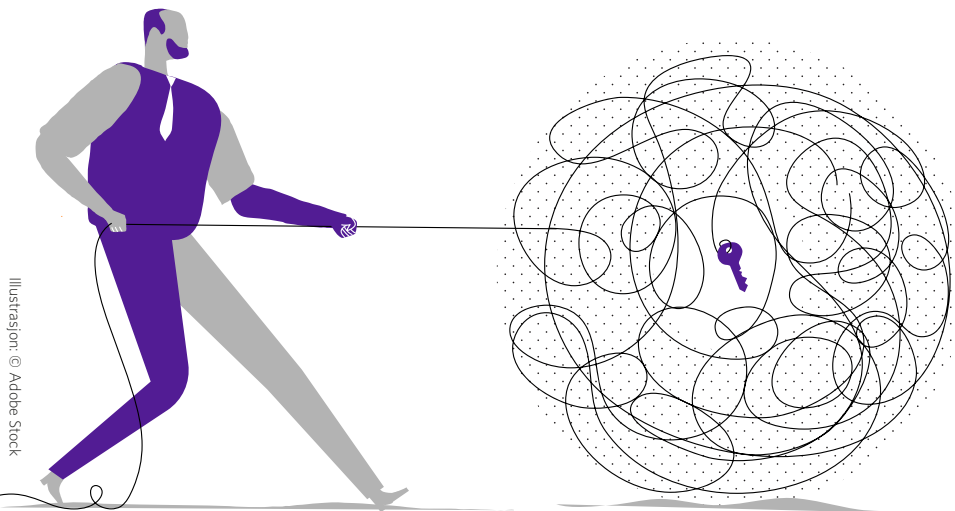
linjer og framstiller historien skarpt og poengtert i skifte mellom ulike epoker. Boken er rikt illustrert, godt oppbygd og lett å følge.

Etter et kort innledende kapittel om departementets tidligere historie med start i 1814 og opprettelsen av «Første Departement», som Kunnskapsdepartementet het i sine tidligste år, er boken disponert i tre hoveddeler: I: *Utdanningsstaten* (1945–1975); II: *Mot et nytt forvaltningsregime* (1970–1990); III: *På kunnskapens konkurransearena*. Den politiske konteksten og periodeinndelingen er velkjent. I første periode dreier det seg om «sosialdemokratiets lykkelige øyeblikk». For Kunnskapsdepartementets del er dette tiden for innflytting i den nye (i dag rivningstruede) Y-blokka i regjeringskvartalet, og for den store grunnskolereformen, en ny videregående skole, studenteksplosjon og utbygging av universitets- og høgskolesystemet. Politisk skulle det nyetablerte Forsøksrådet for skoleverket (1954) bli et viktig instrument, med årene sterkt omstridt og gjerne omtalt som «en stat i staten». Vi fikk samtidig egne råd for de enkelte skolenivåene, lærerutdanningen, forskningsvirksomheten og mer til. Og de ble med årene både store, egenrådige og

selvforsterkende – ja, så dominante at departementet ble et «rådenes departement», et sekretariat for rådene, en rolle som først tok slutt i 1990-årene.

I andre del, «Mot et nytt forvaltningsregime», ser vi med Willoch-regjeringen, Lars Roar Langslet og høyredreiningen i politikken slutten på Arbeiderpartiets utdanningshegemoni. Forsøksrådet og de såkalte skoleforskningsmidlene som ble forvaltet av Planleggingsavdelingen i departementet under ledelse av Kjell Eide, ble avvirket. Langslet ville ha slutt på «miniforskningsrådene» i departementene og overlate forvaltningen til fristilte forskningsråd. Slik ville han demme opp for politiske bestillingsverk i forskningen, innrettet for å gi legitimitet til politiske beslutninger som var gitt på forhånd. Hvorvidt Langslet lyktes med det i utdanningsforskningen, stiller Helsvig seg kritisk til: «Den åpenbart politiske selektive bruken av forskning og ulike kartlegginger og undersøkelser går snarere som en rød tråd gjennom hele historien om departementets forvaltning (...) fram til 1990-årene» (s. 151). Så er denne perioden også tiden for introduksjonen av moderniseringsprogrammet «Den nye staten» – en internasjonal reformbølge som tok sikte på effektivisering av offentlige virksomheter og tjenester, senke kostnadene og skape lønnsomhet i systemene – med årene kjent som New Public Management (NPT). Departementene skulle avlastes for detaljstyring og få bedre anledning til å drifte politikken. Men slik gikk det knapt for Kunnskapsdepartementet, skal vi tro Helsvig, for her så man heller «antitesen til 'Den nye staten'». Rådene regjerte nå i en slik grad at de vendte seg «mot sin egen skaper, departementet selv».

Tredje og siste del, «Kunnskapens konkurransearena», rammes inn av



Illustrasjon: © Adobe Stock

kunnskapssamfunnet i spennet fra Gudmund Hernes og 1990-tallsreformene til Kristin Clemet, Torbjørn Røe Isaksen og Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet har i perioden også hatt et knippe andre statsråder, men hos Helsvig, som elers i utdanningshistorisk litteratur, faller disse helst i skyggen av Hernes og Clemet. Politisk er dette epoken for den «internasjonale vendingen» med Bologna-prosessen og den såkalte Kvalitetsreformen i høyere utdanning, PISA-sjokket i grunnskolen med påfølgende rigging av målstyringsprogrammet, og barnehagens innlemming i Kunnskapsdepartementet og utdanningssystemet. I departementet internt ser vi slutten på «rådenes departement», samtidig sørger Hernes for å avgrense lærerorganisasjonens makt og innflytelse. Det samme gjaldt fagpedagogene; Hernes ønsket heller andre faggrupper rundt seg i departementskontorene, en linje Clemet fulgte opp i utviklingen av departementet som «et sekretariat for politisk ledelse».

Prioriteringer

Kunnskapsdepartementet betjener mange saksfelt, det reiser nødvendigvis et prioriteringsspmå i en bok som dette. I de siste delene setter Helsvig av mye plass til høyere utdanning, og det er ikke vanskelig å rettferdiggjøre det, tatt i betraktning de store reformene sektoren har stått overfor: Ottosen-komiteen med distriktshøgskolereformen (1970-årene), Hernes og Norgesnett (1990-årene), Kvalitetsreformen, høgskolefusjoner og nye universitetsdannelser (2000-tallet). Helsvig er inno m det meste med unntak av de seneste fusjoneringsprosessene. Men den forholdsvis brede omtalen han gir av stridighetene ved Universitetet i Oslo

i kjølvannet av virksomhetsplanlegging og også Vitenskaps-Akademiet rolle, kan en undres noe over, ikke minst fordi dette er emner Helsvig og andre nylig har behandlet i egne verk. Samtidig synes han på det nærmeste å hoppe bukk over departementets forskningspolitiske saksfelt.

Boken sier også lite om hva som skjedde «bak kulissene» i departementet under arbeidet med de store reformprosjektene R94 og R97. Departementets gjennomføring og påfølgende evalueringsopplegg, særlig av R94, skapte liv og røre i Skole-Norge og forskningsmiljøene, og departementet måtte tåle mye kritikk for en autoritær, hastig og lite lyttende stil. Men hvordan så man saken internt i departementet, sluttet rekkene lojalt opp om Hernes' linje, eller var det spor av konflikt også her? Og mer overordnet: Hvilken betydning fikk utdanningsforskningen for politikken utforming i denne epoken sammenlignet med de tidligere epokene? Likeledes med innføringen av den 10-årige grunnskolen som var en kjernesak i Hernes' program og som han kjempet gjennom som en egen sak etter at 6-årigsreformen var vedtatt. Nettopp her finner vi noe av kjernen i kunnskapsgrunnlaget for Hernes' tanker om fornyelse av enhetsskolen. Helsvig avkorter også analysen av Hernes reformideer når han kommer til at 6-årigsrefomen «først og fremst» var «en likestillings- og arbeidslivsreform» (s. 206). Den var også det, men likevel *først og fremst* en kunnskapsreform, med referanser til Hernes' sosiologiske perspektiver og samfunnsøkonomi i det velkjente: «at landet ikke får nok ut av befolkningens talent».

Politikk, byråkrati og akademi

Helsvig retter i første hånd blikket mot toppen i departementet – mot statsråden og dennes nærmeste embets-

verk, departementsråden og ekspedisjonssjefer, og mot akademia og fagkunnskap i samspill med politikken. Det er i dette triumviratet av politikk, byråkrati og akademi historien tegnes ut og gir dynamikk til fortellingen. Det topper seg rundt tre-fire regimer: statsrådene Helge Sivertsen (1950/60-tallet), Gudmund Hernes (1990-tallet) og Kristin Clemet (2000-tallet), og vi kan legge til Lars Roar Langslet (1980-tallet). Langslet var utelukket som statsråd i Kirke- og undervisningsdepartementet etter at han hadde konvertert til katolisismen, men fikk hånd om forskningspolitikken som statsråd i et nytt departement for kultur og vitenskap.

Det kanskje mest spennende er «spillet» rundt Arbeiderpartiets Helge Sivertsen, departementets første statssekretær i 1947 og statsråd fra 1960. Hans nære venn og allierte i utformingen av sosialdemokratiets skolepolitikk er Eva Nordland, etter hvert professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt (UiO) og en lederskikkelse i etablering av studiealternativet sosialpedagogikk og fagopprøret mot den etablerte pedagogikken under Johs. Sandvens ledelse. Men så er her også en tredje person, Forsøksrådets sterke leder fra 1954 og fra 1960 ekspedisjonssjef i Sivertsens departement, Tønnes Sirevåg. Dramaet mellom disse tre gir oss et levende bilde av det personifiserte i politikktutformingen. Vi kjenner på temperaturen rundt statsrådets bord når han støttende beroliger Eva Nordland: «Du er min og ikke Tønnes Sirevågs rådgiver». Og Sirevåg på sin side til Sivertsen: «Hvis du kjører på Eva Nordland på den måten, kan du ikke regne med meg i departementet!» (s. 86/89). At det kunne være konflikter mellom karakterene Sivertsen og Sirevåg, er ikke nytt, men den sterke betydningen

Helsvig tilskriver Nordland i trekantforholdet og til syvende og sist for politikken profil, gir nyansert innsikt. Vel visste vi og vel fortalte Nordland oss som var hennes studenter på 1970-tallet, at hun hadde en åpen linje til statsrådets kontor, først Sivertsen og siden Bjartmar Gjerde. Men at hun var *så* viktig og toneangivende som Helsvig nå hevder, ante vi knapt. Min kollega Yngve Nordkvelle minnes et hjertesukk fra Eva Nordland under studietiden på Blindern: «Jeg forstår meg ikke på disse nye statsrådene. Jeg ringer dit ned og sier jeg vil ha et møte – og så svarer de ikke engang!» Da er vi i 1980-årene, og Høyres Tore Austad og Langslet har overtatt departementskontorene for utdanning og forskning, og de lånte ikke øre verken til pedagogen eller sosialdemokraten Eva Nordland.

Helsvigs analyse er også interessant sett fra universitetets og fagpedagogikkens side idet Nordland og det sosialpedagogiske studiet kan synes å ha spilt en viktigere rolle for utdanningspolitikken enn det «rivalen», Johs. Sandven og hans krets, noen sinne fikk. Helsvig går ikke i samme grad inn på hva som skjedde i den borgerlige fasen mellom statsrådene Sivertsen og Gjerde, da Kjell Bondevik (KrF) regjerte i departementet – hvilke fagfolk spilte han inn? Enkelte kilder kan tyde på at det verken var Nordland eller Sandven, men heller dosent Hans-Jørgen Dokka, som fikk en sentral posisjon blant annet i forarbeidene til Mønsterplanen av 1974.

I siste del av boken går Helsvig tett inn på et annet forhold mellom embetsverket og politikken, nå statsråd Clemet og hennes departementsråd Trond Fevolden. Motsatt Sivertsen og Sirevåg beskrives de to i et konfliktfritt parløp for rendyrking av mål- og resultatstyringsprogrammet, Fevolden

administrativt orientert internt mot departementets organisasjon, Clemet politisk mot skole, utdanning og forskning. Departementets indre styring og organisasjon speiler med all tydelighet politikken i det ytre. Kunnskapsdepartementet blir selv en del av NPT-regimet. Det er aldri lett å drive historieforskning på egen samtid uten tilstrekkelig distanse og kjennskap til konsekvensene av de handlinger som studeres. Helsvigs framstillinger lider nødvendigvis litt av det i denne siste delen der han arbeider i egen tid tett på kildene. Livet på toppen i departementet ser ut til å ha vært et liv i harmoni, uten særlig motsetninger og trefninger mellom embetsverket og politikerne. Setninger som dette: «Clemets arbeid sammenfalt godt med departementsråd Trond Fevoldens målsettinger» (s. 237); «Fevolden og hans medarbeidere i departementets ledelse var hele tiden nøye med å trekke de store reformene i en retning som tilpasset sektoren til den nye tidens styringsidealer», og «Men i ettertid er det også lett å se at mye var lagt til rette for en slik kursendring (Clemets skolereform Kunnskapsløftet) gjennom betydelige organisatoriske forandringer innad i departementet i de foregående årene» (s. 260), etterlater en undring om hvem som egentlig satt ved roret på toppen av departementet. Var det faktisk slik at statsråden og departementsråden var skjønt forente og samstemte i alt hva de foretok seg? Man kan skjønnse at en framstilling som dette kanskje ikke faller helt i smak verken hos statsråden eller departementsråden, uten at det skal være et mål.

Linjer

Helsvigs bok forteller naturligvis ikke den fulle og hele historien om Kunnskapsdepartementets etterkrigshistorie. Departementsarkivene inviterer

til ytterligere granskning. Helsvigs framstilling av utdanningspolitikken generelt er i hovedtrekk kjent fra tidligere forskning, men han tar oss med bak sceneteppet og gir innsikt i hva departementet internt strevde med i epoke for epoke og hvordan det fant sine løsninger og form underveis.

Flere linjer trer fram: Et departement som administrativt utvikler seg nærmest fra kaos til en stringent byråkratisk og målstyrt organisasjon. Et departement som går fra å være rådernes sekretariat til å bli politikken sekretariat. Et departement som for en stor del kvittet seg med pedagogikkens og skolens folk til fordel for samfunnsvitere og ikke minst jurister. Og et departement som med årene beveget seg ut av en nasjonal kontekst og ble innspunnet i en global kunnskapsøkonomi. Helsvigs bok forteller levende om disse sammenvevde endringsprosessene, men så gjenstår et opplagt analytisk spørsmål, eller heller si bekymring: Har en tiltagende rettsliggjøring av sektoren begrenset politikken handlingsrom? Helsvigs studie tematiserer ikke spørsmålet om politikken rettsliggjøring, men hans framstilling gir næring til Maktutredningens (2003) analyser i dette spørsmålet. Utdanningssektorens europeisering med delegering av departementets suverenitet til overnasjonale organer er en side av saken. Et samtidig generelt trekk er velferdstatens tiltakende rettsliggjøring av relasjoner mellom enkeltmennesket, virksomheter og staten, relasjoner som tidligere var basert på tillit og kulturtradisjoner. Det gir grunn til å spørre: Er utdanningspolitikken verdibaserte valg i ferd med å miste sin betydning?

Skolefravær – et økende problem

Trude Havik
Skolefravær.
Å forstå og håndtere skolefravær
og skolevegring

2018
Gyldendal Akademisk
197 sider

AV ANNE RITA FEET

LEKTOR

Frafall, skulk, skolevegring, dropout, skolefobi, skolenekting, bortvalg, skoleangst ... Dette er blant begrepene som blir brukt om fenomenet skolefravær, som er temaet i *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* skrevet av Trude Havik. Hun er postdoktor ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, og hennes forskningsområder er blant annet skolefravær, klasseledelse og mobbing.



Skolefravær henvender seg til studenter, forskere, PPT, lærerutdannere og lærere. Mål med boken er at den skal være utgangspunkt for refleksjon, og dessuten gi økt kunnskap og handlingskompetanse. Boken er delt i fem kapitler og starter med å beskrive hva skolefravær er, deretter drøfter forfatteren årsaker til problemet og tar til slutt for seg mulige tiltak for å løse problemet.

Hvem er de?

Antall elever med skolefravær øker, og bak tallene skjuler det seg ulike barn (s.5). Omslagsillustrasjonen, laget av Hilde Thomsen, viser en svart jente-silhuett som er omkranset av mørke,

bladløse trær. Jenta står i bunnen av en trapp og ser opp på en grå skolebygning. Skolebygningen virker overveldende der den troner øverst i trappen og ser ned på jenta med to stirrende «øyne» og en stor, gapende «munn». Det er som om den sier: «Nå spiser jeg deg». Illustrasjonen gir leserne et glimt inn i skolevegrernes følelsesmessige ubehag i møte med skolen. Forfatteren utdyper disse opplevelsene i boken, dessuten blir vi lesere bedre kjent med skulkeren, «de motvillige», streifere, elever i «mixed group» og med alle dem som er borte av «diffuse årsaker», slik som «vondt i viljen», latskap, få krav fra foreldre, uvaner, stress, trøtthet mfl. Fraværende elever er med andre ord en svært heterogen gruppe.

... men ingenting virker

Skolefravær kan bli et stort problem for eleven selv, foreldrene og skolen. Mange lesere kjenner seg nok igjen i følelsen av at «man har prøvd alt, men ingenting virker». I boken *Skolefravær* gir Trude Havik en grundig gjennomgang av både årsaker til skolefravær og tiltak for å hindre dette. Hun tar utgangspunkt i at det er utallige grunner og risikofaktorer som fører til at elever har høyt fravær, og disse deler hun i tre kategorier: individuelle utfordringer, risikofaktorer i familien og risikofaktorer i skolemiljøet. Den sistnevnte kategorien har fått bred plass i boken. Havik beskriver også faktorer som kan bidra til å opprettholde fravær, og hun kommer inn på alt fra dataspill og lave krav hjemme, til mobbing og faglige vansker på skolen.

Årsaksbeskrivelsene er grunnlag for forfatterens presentasjon av tiltak mot skolefravær. «Tiltakspyramiden» gir god oversikt over tiltak på ulike nivå og er tredelt: «generelle tiltak (forebygging), tidlig intervensjon og målretta intervensjon» (s. 97). Forebygging blir fremhevet som en nøkkel til suksess, fordi det gir alle elever gevinst, inkludert elever i

risikogruppene. Forfatteren understreker også at tidlig inngripen, i stedet for en «vente-og-se-holdning», er sentralt. Nært samarbeid mellom skole og hjem er også avgjørende for å få et godt resultat. Det som virker, ifølge Havik, er først og fremst forebygging, tidlig innsats og samarbeid.

Boken henvender seg til hjerte og hjerne

Trude Haviks budskap formidles til leserne ved å spille på flere retoriske strenger. Omslagsillustrasjonens motiv, dystre farger og froskeperspektiv gjør at leseren selv kan oppleve hvordan den lille jenta på bildet kjenner seg i møte med skolen. Dette spiller sammen med bokens eksempeltekster der vi møter Silje, Klara og Sandra og får høre deres historier om «vondt i magen», «jentestyr», mobbing og angst. Enkle figurer av blant annet «elevers flytsone» (s.60), eksempler på utforming av «tiltaksplaner» (s.101) og «hjelpehånden fra Psykologisk førstehjelp» (s.125) konkretiserer fagstoffet i boken. Hvert kapittel avsluttes med refleksjonsspørsmål som inviterer til lesestopp og ettertanke. Innholdet i *Skolefravær* formidles oversiktlig, konkret og grundig og er basert på bred forskning. Alt i alt bidrar både fakta og følelser til å løfte frem det faglige budskapet.

Avslutningsvis skriver Trude Havik: «Mange foreldre og lærere føler seg maktesløse når en elev har vært lenge borte fra skolen» (s.168). Etter å ha lest denne boka kjenner jeg meg litt mindre rådvill i møte med stort skolefravær. Boken har bidratt til at jeg vet mer om hva skolefravær er, årsakene bak og hvilke tiltak som kan settes i verk for å stoppe fravær. Og sist, men ikke minst, har boken gjort meg mer bevisst på hvilket ansvar og hvilke muligheter skolen som institusjon, skolens ledelse og hver enkelt lærer har for å håndtere stort skolefravær. Trude Havik uttrykker det slik: «Den aller viktigste

ressursen i skolen er læreren og hvordan læreren ser og forholder seg til den enkelte eleven» (s.159).

Samtale, samarbeid og undervisning

Edel Karin Kvam

Læreres kollegasamtaler

Om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning.

Universitetsforlaget 2018

155 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD

HISTORIKER

I den norske skolen har den enkelte lærers betydning vært ansett som sentral i arbeidet med å skape best mulig læringsmiljø for elevene, og til å formidle de holdninger, kunnskaper og ferdigheter som til enhver tid har vært nedfelt i skolens mål. Ut fra den oppfatning at en lærers arbeid er den enkelte lærers anliggende, ikke en felles oppgave, har læreren vært nærmest suveren i sin pedagogiske gjerning og suveren i sitt klasserom. Det er denne tradisjonelle oppfatninga av lærerens rolle Edel Karin Kvam forklarer hører fortida til.

Det er forholdet mellom lærersarbeid og god undervisningspraksis i grunnskolen Kvam ønsker å belyse i sin bok *Læreres kollegasamtaler. Om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning*. Hun tar utgangspunkt dels i forskning som viser at lærersarbeid kan være ett av flere verktøy for å skape god undervisning, dels i endrede pedagogiske retningslinjer for skolen,



med stadig større vektlegging av lærersamarbeid som forutsetning for å oppnå læreplanmål og med betydning for kvaliteten på undervisningen som gis.

Kollegasamtaler

Kvam går spesielt inn på *kollegasamtaler* som en bestemt form for lærersamarbeid. *Kollegasamtale*, forklarer hun, er «en samtale mellom to eller flere lærere, i formelt eller uformelt samarbeid, i undervisningens for og/eller etterarbeid, om fenomener som angår den delen av undervisningen som foregår i direkte kontakt med elevene». Spørsmålet om hvordan kollegasamtaler kan være verktøy for å skape bedre undervisning, drøfter Kvam ikke bare ut fra et teoretisk perspektiv, men også et empirisk. Det baserer seg på en kvalitativ undersøkelse Kvam foretok i forbindelse med sitt doktorgradsarbeid, og danner et solid fundament for hennes drøfting av hvordan lærersamarbeid kan forstås, både metodisk og i forhold til lærernes profesjonsutvikling.

I dag er lærersamarbeid et uttrykt mål i den rådende skolepolitikken, både myndighetene og lærerne er så langt enige, og de organisatoriske rammene er på plass, nedfelt i arbeidstidsbestemmelsene i skolen. Kvam på sin side påpeker spørsmål rundt hvordan det skal samarbeides og hva det skal samarbeides om, blir ofte ikke definert. Det er derfor ikke slik at lærersamarbeid nødvendigvis nedfeller seg i kollegasamtaler som kan være utviklende for lærernes undervisningspraksis.

Ut fra egne undersøkelser argumenterer Kvam for at samtaler som muliggjør analyse av undervisningssituasjoner, hvor målsettinga for «undervisningshandlinger» blir konkretisert og får tilbakemeldinger fra kollegaer, og hvor teoretisk kunnskap blir anvendt, kan skape bedre undervisning. Ei forutsetning er at kollegasamtalene kan bidra til å synliggjøre hvordan undervisninga er

oppbygd, klargjøre dens mangfold og få fram forklaringer, perspektiv og begrunnelser for lærerens handlinger. Slik kan kollegasamtaler gi innsikt i egen undervisningspraksis og mulighet for utvikling.

Læreres profesjonsforståelse

Læreres kollegasamtaler er ingen murstein av ei bok, men ettersom Kvam skriver både presist og strukturert, framstår boka kompakt, men uten å være teoritung. Snarere vil trolig de fleste, om ikke alle, som har noen tids erfaring fra grunnskolen som lærer, nikke gjenkjennende til de problemstillinger Kvam reiser.

I boka sine siste kapitler drøfter Kvam forholdet mellom kollegasamtalen og lærernes profesjonsforståelse, og hvordan lærere bedre kan utnytte det potensialet som ligger i samtalene. Dette ut fra at hun tidligere har vist at kollegasamtalene i praksis er lite preget av forskningsbasert teori som grunnlag for diskusjonene rundt undervisningen, ikke fordi lærere mangler slik teori, men fordi de fleste har et ubevisst forhold til egen teoriansvendelse.

Kvam drøfter, om enn svært kortfattet, de utfordringer den nye kunnskapen om kollegasamtalen reiser i forhold til myndighetene, skoleledere og for lærerutdanningene. Her kunne hun med fordel ha gått mer konkret inn på hvordan lærerutdanningene skal kunne oppfylle sitt ansvar for å tilføre nye lærere den nødvendige forståelse av det potensial som ligger i kollegasamtalene.

Ettersom lærerutdanningene er sentral i formidlingen av lærernes profesjonsforståelse, er det viktig, påpeker Kvam helt til slutt, at de «allerede i utdanningen får øving i å ta utgangspunkt i erfaringer fra undervisning, gjøre antakelser om undervisningen eksplisitte, og undersøke disse nærmere i lys av andres antakelser og teoretiske perspektiv ... Slik kan teoretisk kunnskap transformeres til en form for praktisk innsikt. Slik kan

lærerprofesjonen være i utvikling.» I lys av dette burde ikke bare lærere og skoleledere, men også skolebyråkrater og skolepolitikere, de som utformer morgendagens lærerutdanning, ha nytte av å lese *Læreres kollegasamtaler. Om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning*.

Identitet som lærer

Line Wittek

Identitet som lærer

Cappelen Damm Akademisk
178 sider

AV KIRSTEN FLATEN

DOSENT, HØGSKOLEN PÅ VESTLANDET

Tittelen til boken ansporer til nysgjerrighet, hva og hvordan er min identitet som lærer?

Boken bygger på intervju med lærere fra ulike

skoler og trinn, og forfatteren ønsker å belyse direkte erfaring fra det å være lærer.

Læreridentiteten har en grunnleggende relasjonell identitet ved seg, det er umulig å være i klasserommet uten å inngå i en relasjon. Teamarbeid med kolleger og kontakt med foreldrene har fått stadig økende plass i lærers hverdag og kommer i tillegg til den kontinuerlige samhandlingen med elevene. Dette har også fått god plass i boken og blir belyst både teoretisk og med sitat fra uttalelser fra lærere.

Det blir også beskrevet hvordan lærere er opptatt av å få tilbakemelding fra kolleger, slik at de kan vurdere egen undervisningspraksis. En av lærerne som er intervjuet, sier «vi evaluerer oss selv hele tiden», og legger til at det å få andres vurdering på egen undervisning

og håndtering av elever, har vært en god hjelp. Det er også interessant når en av lærerne siterer hva hun tror andre mener om henne som lærer.

Fageksperten

Forfatteren lanserer det nye begrepet *fagekspert* om lærer, og begrunner dette med endringen og utvidelsen av lærerrollen. Begrepet innebærer at den moderne lærer skal være en som leder og inspirerer elevene, i tillegg til å formidle kunnskap. En av informantene kommenterer at hun lytter til foreldre, men vet samtidig at hun som lærer er den som har fagkunnskapen og er den som må bestemme hvordan utfordringer skal løses, eller hvordan en vanlig hverdag i klasserommet skal se ut. Når læreryrket blir satt i en slik kontekst, ser man konturene av en samfunnsmessig stor og viktig jobb. Informantene i boken beskriver da også yrket som det aller viktigste som finnes.

Praksissjokk

Praksissjokket er tatt med her, et begrep som absolutt bør trekkes inn når man ser at så mange som 33 prosent gir seg som lærer etter ett år. Hvorfor det blir slik, er det mange tanker rundt. Ikke minst det at en helt nyutdannet lærer må få lov til å ha en tabbekvote det første året. Eldre lærere siteres på at det er kjekt med nye kolleger, men også at disse nye kollegene har stort behov for støtte i hverdagen.

Det trekkes inn at for de aller fleste er det å håndtere hverdagen som lærer nært knyttet til hva man gjør i klasserommet. Mye skal håndteres på en gang og noe kan forberedes, som undervisningen, men så er det alt det som oppstår i øyeblikket som man i mindre grad kan planlegge for. Det antydes at en lærer tar ca. 100 avgjørelser hver dag.

Metodiske tips

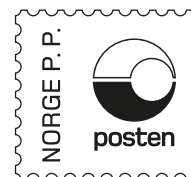
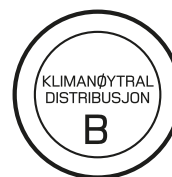
Mye av boken er viet det identitetsskappende og relasjonelle ved læreryrket. Her

snakker informantene om å se bakenfor den atferden elevene utviser, og at det er en grunn til at elevene er som de er. Dette er et mantra gjennom hele boken. Her er det et uttalt ønske om å forstå elevene og møte dem der de er.

Hvordan skoler møter nyutdannede lærere, er også tema. En rektor viser til «hårete mål» om å være en skole som nyutdannede bevist søker seg til, og blir værende. For å nå slike mål er det innlysende at en imøtekommende og inkluderende holdning ligger til grunn. Her er også innslag av direkte metodiske tips. Det beskrives hvordan en ungdomsskole har aldersblandet undervisning og hvilke tilpasninger dette fører til for hele skolen. Når man ikke har fast aldersinndeling, er det mange flere valg som må gjøres når man skal sørge for at alle elevene får den undervisningen de skal ha i løpet av de tre ungdomsskoleårene.

Her beskrives også en barneskolelærer som i stor grad lar naturfagundervisningen følge elevenes initiativ. Rollene er klare, lærer er fageksperten, men nysgjerrigheten og hva som trekkes inn i undervisningen, hører til hos elevene. En lærer forteller at hun startet ut som en kjefte lærer, men etterhvert som hun registrerte at dette ikke hjalp, sluttet hun med det. Et bra tips for nye lærere som ønsker å lære av andres feil?

Boken kan bidra til at lærere kan være stolte av sitt yrkesvalg. Den handler om pedagogikk samtidig som den er krydret med historier og sitat fra et utvalg lærere som forfatteren har bygget sin undersøkelse på. Lærerne som presenteres i boken, fremstår som gode rollemodeller for hvordan man kan skape en god hverdag for både elever og lærere.



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

SKJERVHEIMSEMINARET

14.-16. september 2018
Stalheim Hotel, Voss



Kunsten å verta vaksen

I føredrag og ordskifte vil vi ta for oss kva det å verta vaksen handlar om. Kva utfordringar står individ og samfunn overfor, og kva ressursar har vi til å møta dei?

Åsne Dorteia Grøgaard:

Lengten etter ansvar.

Ole Jacob Madsen:

«Generasjon prestasjon» — hva står på spill, for hvem?

Nina Björk:

Vad förutsetter det goda livet? Om realistiske drömmar.

Olga Dysthe:

Dialog som rommar spenning og konfrontasjon — eit bakhtinsk perspektiv.

Gry Stålsett:

«Ikke skam deg for at du er menneske.»

Eivind Meland:

Forvisningen av de spontane livsytringer — et lögstrupsk perspektiv på den diagnostiserende kultur.

Thorvald Steen:

Om selvspekt og kollektiv forakt for svakhet.

Utdeling av Skjervheimprisen 2018.

Seminaret er ope for alle. Vi vonar det kan gje rom for tenksam refleksjon og gode samtalar.

SEMINARAVGIFT: Kr. 1000 per person. Student kr. 500. Hotellopphald / overnating kjem i tillegg. Seminaret har 20 stipend som studentar kan søkja på. **MEIR INFO OG PÅMELDING:** www.skjervheimseminaret.no