

BEDRE SKOLE

Nr. 3 - 2018 Tidsskrift for lærere og skoleledere



TEMA: **DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAP** ■ SKOLE SOM TVANG ■ MOBILBRUK ■ LEDELSE I KLASSEROMMET ■ FORNYET LÆREPLAN ■ FREMTIDSSKOLEN ■ FRAFALL I VIDERE GÅENDE ■ VURDERING

Oppslutning om demokratiske verdier

Demokrati og medborgerskap er innført som ett av tre fagovergripende tema i fagfornyelsen, og dette er også tema i *Bedre Skole* denne gangen. Under prioriterte områder i fagfornyelsen står det blant annet at «Oppslutning om demokratiske verdier og prinsipper binder borgerne sammen og er en forutsetning for at demokratiet skal fungere godt». Denne «oppslutningen» har vi til nå har tatt som en selvfølge, men kan den en dag forsvinne? Ulike internasjonale hendelser har gjort at vi må se demokratiet i et annet lys enn vi har gjort til nå. Vi har sett at det kan manipuleres og at folks engasjement for å beholde et demokratisk styresett ikke kan tas som en selvfølge.

Men før vi kan arbeide for å bevare oppslutningen om demokratiet, så må vi bestemme oss for hva de «demokratiske verdiene og prinsippene» går ut på. I sin artikkel peker Kjetil Børhaug på at diskusjonen rundt demokratiopplæring blir vanskelig fordi man rett og slett ikke er enige i hva vi mener med «demokrati». Han nevner tre forståelser som alle er representert i læreplanens overordnede del: *Demokratisk kompetanse*, som brukes om de demokratiske prosessene, eller det vi gjerne kaller politisk deltakelse. *Samhandlingskompetanse*, som betegner det som er aktuelt i elevenes egen livsverden: skole og arbeidsliv. Til slutt nevner han en tredje inngang, *demokrati forstått som «det gode»*, en samlebetegnelse for gode verdier og intensjoner for utdanningen.

Å definere hva vi legger i begrepet demokrati, vil bare være starten på arbeidet med å finne fram til et fag som virker. Forskning viser, ifølge Guro Ødegaard, som har arbeidet med den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS, at det ikke nødvendigvis er en forbindelse mellom det å *kunne* noe om demokrati og det å *handle demokratisk*. Så når det står i fagfornyelsen at elevene «skal stimuleres til samfunnsdeltakelse...», så må skolen finne fram til måter å gi elevene *erfaringer* med demokrati – og gi dem troen på at det er meningsfullt å holde på med dette.

Dersom elevene skal kunne engasjeres, så må de bli konfrontert med et demokratibegrep som omfatter det de faktisk er interessert i og områder der de kan gjøre sin stemme gjeldende. Samtidig må temaet begrenses, slik at det blir mulig å gjennomføre det i praksis. For med en dårlig definert og altfor ambisiøs satsing på demokrati og medborgerskap kan vi risikere at det hele forblir værende i den overordnede skyen og aldri når ned til elevene.

Men om vi lykkes med demokrati og medborgerskap som del av skolefagene, så får vi kanskje elever som ikke bare viderefører, men gjenoppdager og utdypet de våre demokratiske verdier og prinsipper. Det kan bli en generasjon som er bedre rustet for krisetider enn sine foreldre – og som dagens voksne derfor vil kunne lære av.

Tore Brøyn

BEDRE SKOLE

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

E-postadresse: bedreskole@udf.no

Tlf.: 24 14 20 00



Ansvarlig redaktør:

Tore Brøyn

tore.brøyn@udf.no

tlf.: 913 72 688

Abonnement: Hilde Aalborg

ha@utdanningsnytt.no

tlf.: 91 19 99 89

Annonser: Ann-Kristin Valby

kikki@salgsfabrikken.no

tlf.: 90 11 91 21

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

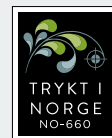
Bedre Skole er medlem av Fagpressen og redigeres etter Redaktørplakaten og Vær Varsom-plakatens regler for god presseskikk. Den som likevel føler seg urettmessig rammet, oppfordres til å ta kontakt med redaktøren. Pressens Faglige Utvalg, PFU, behandler klager mot pressen.

Layout: Melkeveien Designkontor

Trykk: Ålgård Offset AS

ISSN 0802-183X

Fotomontasje forside: Adobe Stock og Melkeveien Designkontor



Innhold

4 Forgrunn

TEMA: Demokrati og medborgerskap

13 Skolens samfunnsmandat

Janicke Heldal Stray

18 Demokrati i den nye læreplanen

Kjetil Børhaug

24 Reportasjer

- Blant de beste på demokrati – men vi må bli bedre
- Nyskolen – Elevdemokrati læres ved å øve, øve, øve
- Ungdommers forhold til politikk og demokrati

31 Diskusjon som flerfaglig demokratisk ferdighet

Peter N. Aashamar, Nora E.H. Mathé og Lisbeth M. Brevik

36 Samlingsstunden som arena

Karen Iden Austrheim

42 Demokratilæring gjennom bruk av kontroversielle spørsmål

Emil Sætra

48 USA: En offentlig skole – ingen garanti for likeverdighet

Tore Brøyn

52 Tvang – skoleforskningens blinde felt

Alexander Meyer

59 Debatt: Mobilbruk i skolen

Simen Spurkland

60 Ledelse i klasserommet – et læringsperspektiv

Kristin Helstad

66 Fornyet læreplan: Noen didaktiske råd til Utdanningsdirektoratet

Svein-Erik Andreassen

73 Må finne fleksible løsninger for fremtidsskolen

Eva Paulsen

76 Frafall i videregående skole: Erfaringer fra IKO-modellen

Mira Sletten, Anne Grete Tøge og Ira Malmberg-Heimonen

82 Sprik i vurdering ved eksamen

Liv Cathrine Krogh

86 Pensjonssparing til matematikkeksamen – i 1952 og i 2017

Aina Fossum

92 Bokomtaler

26

Ved Nyskolen i Oslo er elevenes rett til medbestemmelse en selvfølge.

42

Kontroversielle spørsmål kan være egnet for demokratilæring.

52

Hvilken rolle spiller det for læringen at skolen er obligatorisk?

86

Pensjonssparing var tema for to eksamensoppgaver – med 65 års mellomrom.



Svensk ungdom med angst

Svensk ungdoms forbruk av angst-dempende medisiner har vokst kraftig på få år, ifølge tidsskriftet PLOS Medicine.



Illustrasjonsfoto: © Jiri Hera

Andelen barn og unge under 24 år som får medisiner mot angst, epilepsi, søvnløshet og andre nevropsykiske lidelser økte med 20 prosent mellom 2006 og 2013, ifølge en studie ved Karolinska instituttet.

Ifølge forsker Anna Sidorchuk og hennes kolleger lider særlig de eldste aldersgruppene under diagnoser som angst, depresjon, schizofreni, følelsesmessig ustabilitet og reaksjoner på sterk stress.

Ifølge seniorrådgiver Christian Berg ved avdeling for legemiddelstatistikk ved det norske Folkehelseinstituttet ser vi ingen tilsvarende økning blant norske barn og unge i det samme tidsrommet. Forskrivingen av medisiner som har økt kraftig i Sverige, har holdt seg stabilt lav i Norge.

Berg har ingen forklaring på hvorfor vi ikke har det samme mønsteret i Norge som i Sverige, men han slår overfor forskning.no fast at:

– Den totale bruken er svært lav i begge land. Endringer i så små tall er det vanskelig å si noe særlig om. Jeg blir umiddelbart skeptisk til å trekke for store konklusjoner basert på endringer i bruken av medisiner som veldig få bruker.



Illustrasjonsfoto: © Maciej Bledowski

Vil ha miljøengasjerte elever

Naturfaget må settes i sentrum hvis vi ønsker å få elevene til å engasjere seg miljøpolitisk, sier OsloMet-forsker som har utviklet en undervisningsmodell for bærekraftig utvikling.

Kirsti Marie Jegstad underviser i kjemi på grunnskolelærerutdanningen ved Oslo Met – Storbyuniversitetet og på videreutdanningskurs for lærere. Hun har nylig tatt doktorgraden i miljøproblematikkrelevant pedagogikk ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) i Ås kommune i Akershus. I forbindelse med doktorgradsarbeidet har hun utviklet en modell for lærere som viser dem hvordan de kan ta utdanning for bærekraftig utvikling inn i skolefagene, særlig kjemi og naturfag, men Jegstads mener modellen også egner seg godt til bruk i de andre fagene.

Modellen går ut på at elever i ungdomsskole og videregående skole skal arbeide aktivt i og utenfor klasserommet ut fra forskjellige problemvinklinger.

– Jeg vil at de skal få problemløsningskompetanse ved å bli stilt overfor autentiske utfordringer, sier hun til Bedre

Skole. – De må få tilegne seg utforskende arbeidsmåter, og da holder det ikke med tavleundervisning.

En problemstilling som plastemballasje handler både om plastforurensning og om ivaretagelse av mat for å sikre minst mulig matsvinn. Jegstad vil øve elevene opp i en for og imot-tenkning i slike spørsmål. Dyrking av økologisk mat, eksempelvis, dreier seg både om miljøvennlige måter å dyrke mat på, men også om spørsmålet om å kunne dyrke nok mat. Hva hvis økologien fører til matmangel? Det er denne typen tenkning rundt bærekraftighet Jegstad ønsker å gi elevene.



Illustrasjonsfoto: © rostyle/Adobe Stock

Økende skjermbruk blant unge

Unge bruker stadig mindre tid ansikt til ansikt med hverandre og stadig mer tid foran ulike typer skjermer, ifølge en undersøkelse fra Ungdatasenteret/NOVA.

Bare siden 2015 har de unges tid foran dataskjermene på fritiden økt markant. På tre år har andelen ungdomsskolejenter med det som er definert som «høy skjermbruk» økt med nær 10 prosentpoeng, og er nå 55 prosent. Disse bruker mer enn tre timer hver dag utenom skoletiden foran en eller annen digital skjerm.

For ungdomsskoleguttene er veksten på nær 7 prosentpoeng og er nå oppe i 60 prosent, ifølge årets Ungdata-undersøkelse.

For videregående elever er veksten ikke fullt så stor, men tidsmengden brukt foran skjermen er enda større. Nær 64,5 prosent av guttene og nesten 59 prosent av jentene bruker mer enn tre timer daglig

foran skjermen. Om lag en tredel av både ungdomsskole- og videregående elever bruker mer enn fire timer daglig foran skjermen utenom skoletiden.

Forskningsleder Anders Bakken ved Velferdsforskningsinstituttet NOVA sier til Klassekampen at det er sosiale medier som driver veksten, mens dataspillbruken ser ut til å ha stagnert. Skjermbruken stenger imidlertid i økende grad de unge ut fra den virkelige verden. Nær en tredel av ungdomsskoleelevene oppgir at de bruker to kvelder per uke sammen med venner.

Det er NOVA som publiserer Ungdata-undersøkelsene, og både NOVA og Ungdatasenteret er underlagt OsloMet



– Storbyuniversitetet. Årets undersøkelse om skjermbruk for 2016–2018 baserer seg på svar fra 249 000 respondenter i ungdomsskole og videregående skole.

ANNONSE

klassetrivsel.no

Klasse trivsel for alle...

Grunnskoler og videregående skoler både i Norge og Danmark målretter trivsels- og relasjonsarbeidet deres med det digitale verktøyet Klassetrivsel og sparer dermed tid og letter lærernes arbeidsoppgaver i en hektisk hverdag.

Få en GRATIS PRØVEPERIODE på Klassetrivsel.no (uforpliktende).

Les mer på www.klassetrivsel.no
eller ring 21 98 40 81

**Skole
visjoner**

Skolevisjoner AS • +47 21 98 40 81 • info@klassetrivsel.no • www.klassetrivsel.no

Utdanningsforbundet og Senterpartiet uenige om lærernormen

Utdanningsforbundets leder Steffen Handal er relativt godt fornøyd med den nye lærernormen. Senterpartiets parlamentariske leder Marit Arnstad er mindre begeistret.

Den store vinneren når det gjelder de nye lærerårsverkene som må til for å oppfylle

lærernormen, er Oslo. Hovedstaden får nesten halvparten av de 200 millioner ekstra kronene som er bevilget. Marit Arnstad sier til Nationen:

– Oslo kommer til å støvsuge skoleverket.

Steffen Handal sier seg på debattplass i Aftenposten 15. august i år forholdsvis godt fornøyd med lærernormen. Han trekker heller fram Dovre kommune i Oppland som det gode eksempel. Handal mener mer generelt at lærernormen vil gi lærerne større muligheter til å se og følge opp hver enkelt elev, og at en rimelig lærertetthet på alle skoler er en nødvendig forutsetning for en likeverdig opplæring. Men han etterlyser blant annet lønnsmessige tiltak for å få lærere

som i dag ikke er i skolen, inn i den igjen.

Arnstad mener imidlertid at fordelingen av ekstramidlene vil gjøre at mange distriktskommuner vil tape

dobbelt: – Vi har hele tiden påpekt at lærernormen vil bety store geografiske forskjeller. I en situasjon med underdekning av lærere vil mange distrikter miste muligheten til å få kvalifiserte lærere.



Marit Arnstad.

Foto: © Stortinget



Steffen Handal.

Foto: Line Fredheim Storvik

Elever kan lære utholdenhet

Et forskerteam i Sverige har utviklet historiespillet *Tidens borg*. Erfaringen er at spillet i forbausende stor grad er egnet til å styrke svake elevers utholdenhet og pågangsmot.

Hvordan hjelpe de elevene som er så sikre på å mislykkes at de gir opp før de får begynt? Det ville forskerteamet ved Lunds og Linköpings universiteter finne ut av, og de utviklet historiespillet *Tidens borg* som de konfronterte barna med. I to til tre uker observerte de 108 elever i alderen 10 til 12 år når de spilte spillet i historietimene.

Professor Agneta Guiz ved Lunds universitet sier ifølge forskning.no at spillet viser at utholdenhet ikke er en personlig

egenskap vi er født med, men at utholdenhet faktisk kan læres.

Tidens borg utfordrer elevene steg for steg. Oppgavene i spillet øker stadig i vanskelighetsgrad. En figur i spillet interagerer med spillerne og avkrever dem begrunnelser for valgene deres.

Erfaringene med *Tidens borg* har vært så positive at forskerteamet tidligere i år deltok på den internasjonale konferansen *London Festival of Learning 2018*, der de presenterte spillet og forskningsprosjektet det inngår i.



Illustrasjonsfoto: © Chatahala/Adobe Stock

Unge blir mer pessimistiske



Illustrasjonsfoto: © alexshutter95/Adobe Stock

Færre unge enn før tror de kommer til å få leve gode og lykkelige liv, ifølge årets rapport fra Ungdatasenteret ved OsloMet – storbyuniversitetet.

Ifølge rapporten tror færre ungdomsskoleelever, både jenter og gutter, at de kommer til å ta en høyskole- eller universitetsutdanning. Antallet ungdomsskoleelever som tror de aldri vil bli arbeidsløse, har krympet med nesten 10 prosentpoeng. Også elevene i videregående har blitt mer pessimistiske når det gjelder frykten for arbeidsløshet.

Denne negative trenden kommer etter 10–15 år med data som viser oss en stadig mer veltilpasset og skikkelig ungdom, med stadig nedgang i

ungdomskriminalitet, rusmiddelbruk og vold. 2018-tallene kan tyde på et brudd i denne utviklingen. Undersøkelse som dekker de siste to årene viser at gutter driver med mer butikknasking enn før, med mer hærverk enn før, og mer med andre salgs regelbrudd. Blant jentene er endringene kun mindre.

De unge har de siste par årene også økt misbruket av tobakk, alkohol og cannabis, og særlig guttene er blitt mer voldelige.

Ifølge Anders Bakken, leder av Ungdatasenteret, skjer dette parallelt med

flere rapporter om psykiske helseplager. Årets tall viser at omfanget av psykiske plager øker blant guttene, ikke bare blant jentene, sier han til forskning.no. Men Bakken konkluderer med at vi fremdeles har en veltilpasset, aktiv og hjemmekjær ungdomsgenerasjon, og at vi ennå ikke vet om bruddet i den positive utviklingen vil være en varig trend.

Rapporten bygger på svar fra 249 100 elever på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Svarene dekker årene 2016–2018.

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™

Lærerutdannere kan ikke nok om bruk av teknologi i undervisningen

Illustrasjonsfoto: © vectorfusionart/Adobe Stock

Nyutdannede grunnskolelærere får ikke god nok digital kompetanse, hevder forsker ved Universitetet i Stavanger (UiS).

Doktorgradsstipendiat Elen Johanna Instefjord ved UiS har undersøkt hvordan bruk av digital kunnskap i læreryrket inngår i undervisningen ved 19 lærerutdanninger her i landet. Hun er til daglig høgskolelektor ved grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen på Vestlandet.

– Selv om studentene ofte blir kalt digitalt innfødte og er gode på det tekniske, trenger de å lære kritisk bruk av digitale verktøy. I tillegg er det ulikheter i den digitale kompetansen blant elevene, samtidig som studier viser at mange lærere fortsatt mangler de kunnskapene og ferdighetene de trenger for å bruke teknologien på en god måte i undervisningen. Nyutdannede lærere synes ikke de har lært nok om dette i løpet av lærerutdanningen, sier Instefjord, som har stilt spørsmål til 654 fjerdeårsstudenter, 387 lærerutdannere og 340 praksislærere.

Hun fant også at mens lærerstudentene hadde heller lave tanker om lærerutdannelses teknologiferdigheter, hadde disse høyere tanker om seg selv i så måte. Hun fant imidlertid at det råder betydelig motstand mot bruk av digital teknologi blant enkelte lærerutdannere.

Norske lærerutdanninger har med andre ord ennå et stykke vei å gå, mener Instefjord. Høgskolene kan imidlertid ikke lastes alene, først i fjor kom Utdanningsdirektoratet med *Rammeplan for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*.



MED MÅL OG MENING - SPESIALUNDERVISNING SOM VIRKER

Spesialundervisning som virker og tilpassa opplæring med mål og mening krever metoder basert på forståelse av læreprosesser og hvordan barn og unge har typiske måter å tenke på.

I våre kurs får du

- Forskningsbasert forståelse av ulike måter å bruke hodet på, og hvordan dette henger sammen med det barn og unge skal lære.
- Praktiske metoder som forankrer en forståelse av elevens læring til virkeligheten og gir barn og unge erfaringsbasert læring.
- Redskaper for å planlegge og gjennomføre praksis ut fra en forståelse av hvordan ulike læreoppgaver krever ulike måter å bruke hodet på.

VI TILBYR KURS OG MATERIELL FOR SPESIALUNDERVISNING OG BEGYNNEROPPLÆRING



www.pedverket.no

Nyheter fra
Universitetsforlaget



UNIVERSITETSFORLAGET



🌐: www.universitetsforlaget.no

@: bestilling@universitetsforlaget.no

☎: 24 14 75 00

UNIVERSITETSFORLAGET.NO

Bachelor i byggeplassledelse

Elever som vil velge yrkesfaglig studieretning, kan nå få en yrkesfaglig bachelor – foreløpig imidlertid kun i det nye studiet byggeplassledelse.

Den som vil sikte seg inn mot den nye bachelorgraden, må ha fagbrev eller teknisk fagskole i ryggen. Deltidsstudiet i byggeplassledelse begynner i januar 2019, mens heltidsstudiet begynner neste høst.

– Politikerne, LO og NHO ønsker en sømløs vei fra yrkesfag i videregående opplæring og inn i akademien. Et bachelorstudium viser alle at det er en reell karrierevei også for dem som vil satse på yrkesfag, sier lektor Trond Bjørge, daglig leder ved Høyere yrkesfaglig utdanning (HYU) ved den offentlige Fagskolen innlandet, til Fagbladet.

Det stilles en rekke krav til håpefulle søkere. De må ha fylt 23 i opptaksåret,

og kunne dokumentere fem års fulltids arbeidserfaring og/eller utdanning – i praksis fagbrev og minimum to års praksis. Kravene til videregående fag som norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og historie er ikke avskrekkende: det holder med karakteren 2 (eller bedre). Søkere som har fylt 25 kan søke på realkompetanse, det vil si minst fem års lønnet eller ulønnet arbeid, organisasjonspraksis eller annen utdanning.

Bjørge påpeker at den nye graden innebærer at ingeniører fra tekniske fagskoler får en snarvei til bachelor: De slipper å ta alle fagene på nytt, de tilbys i stedet et helt nytt utdanningsløp.



Illustrasjonsfoto: © Syda Productions/Adobe Stock

Slipper førsteåret om igjen

Fra innværende skoleår kan elever som vil skifte til yrkesfag etter å ha gått et år på studiespesialisering, kunne gjøre det uten å måtte gå Vg1 om igjen.

Statsminister Erna Solberg presenterte nyordningen på Unge Høyres sommerleir på Hove i Arendal i august, melder frifagbevegelse.no.

– Ungdom skal slippe å sette livet sitt på vent, sa statsministeren. – Nå sørger vi for at det blir enklere å bytte, og likevel meningsfullt å fullføre det første året på studiespesialisering.

Å begynne på yrkesfag og siden velge studiespesialisering har vært mulig, men å begynne på studiespesialisering har fungert som en blindvei for enkelte, ifølge Solberg.

Nyordningen innebærer at elever som bytter etter et år på studiespesialisering, vil kunne fullføre videregående opplæring på normert tid. Ordningen gjelder alle de yrkesfaglige programområdene som tilbys andre året på videregående.

Elever som benytter seg av ordningen vil måtte bruke 196 timer på det yrkesfaglige pensum de ikke har fått med seg. Disse timene er organisert i et nytt fag kalt «yrkesfaglig opphenting». De 196 timene tilsvarer den tiden ordinære Vg2 yrkesfagelever bruker på fellesfagene norsk, engelsk, matematikk og kroppsøving.



Illustrasjonstoto © Wavebreak Media Micro/Adobe Stock

ANNONSE

SETT

28.-29. november 2018

Norges Varemesse Lillestrøm

Meld deg på nå!

Møteplassen for moderne og innovativ læring

Gjør deg klar til høstens viktigste inspirasjonsdager - settdagene.com

Samarbeidspartnere

Kompetansepartnere

Arrangører

TV-aksjonen 2018:

Mindre alene sammen

«Mindre alene sammen» er tittelen på årets TV-aksjon 21. oktober. I år er aksjonen til inntekt for Kirkens Bymisjons arbeid for inkludering, fellesskap og et varmere samfunn.

Det er mange måter å være utenfor på. Det kan handle om å mangle en seng å sove i eller å ikke være en del av arbeidslivet. Det kan handle om å ikke kunne delta på fritidsaktiviteter, eller om å bli holdt utenfor i lek.

Aksjonsmidlene skal blant annet gi barn og unge en mulighet til å delta – og redusere hindringer som lite kjennskap, økonomi, språk eller manglende oppfølging hjemme. Pengene som blir samlet inn, skal gå til å skape nye møtesteder og fellesskap i Norge – og å motvirke utenforskap.

Undervisningsopplegg

TV-aksjonen har i samarbeid med læringsnettstedet Salaby.no/Gyldendal utviklet egne skolesider for arbeid med tema for aksjonen i klassen. Undervisningsopplegget er tverrfaglig og kan gjennomføres på alt fra to skoletimer til en full skoledag.

Med filmer, fortellinger, quiz, samtaleopplegg og musikk møter elevene utfordringer om mennesker som opplever å stå utenfor et fellesskap. Det er også laget eksempler fra skolehverdagen, om oppstart på ny skole, kleskoder, mobbing og vennskap. I et avsnitt i opplegget kan det blant annet avdekkes hvor mye du har til felles med den du trodde var forskjellig fra.



Illustrasjonfoto: © Alamy/Adobe Stock



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



D

Har du elever med

DYSLEKSI?

DYSKALKULI?

SPESIFIKKE SPRÅKVANSKER?

Vi har

NETTKURS

Bli bedre i stand til tilpasse opplæringen for elever med spesifikke lærevansker!
Kursene er 100 % nettbasert og består av 10 leksjoner. Kursstart: 15. november.
Ta kontakt! www.dysleksinorge.no/nettkurs eller telefon 22 47 44 50.

Dysleksi Norge tilbyr i samarbeid med Norsk Nettskole nettkurs om:

- Dysleksi
- Dyskalkuli
- Spesifikke språkvansker

N Norsk
Nettskole

D **DYSLEKSI**
NORGE



Skolens samfunnsmandat

■ AV JANICKE HELDAL STRAY

Illustrasjonsfoto: © Viacheslav Iakobchuk/Adobe Stock

Dersom demokratiforståelsen i skolens formålsparagraf ikke er i samsvar med kunnskapspolitikken som føres, vil dette kunne ha konsekvenser for idealet om medborgerskap og utformingen av det fremtidige demokratiet.

Skolen har et samfunnsmandat, hvilket betyr at samfunnet har gitt skolen et oppdrag. Dette oppdraget er bredt. Det starter med individet, den enkelte elev, som skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og kompetanser. Dette skal legge grunnlaget for at eleven senere i livet skal kunne ha et arbeid og forsørge seg selv. I tillegg til kunnskaper, ferdigheter og kompetanser skal skolen bidra til at elevene utvikler holdninger og verdier. Disse er artikulert i formålsparagrafen og er samlet ett uttrykk for hvilken type borgere nasjonen ønsker at skolen skal bidra til å danne. På denne måten kan skolens samfunnsmandat forstås som et individuelt prosjekt og et samfunnsprosjekt. Felles for begge er at skolen skal utdanne og danne personer

som støtter opp om og viderefører samfunnet som politisk prosjekt – med andre ord demokratiet.

I formålsparagrafen presenteres en liberal, i betydningen vidsynt og raus, forståelse av den demokratiske medborgeren som skolen skal danne. I samarbeid med hjemmet og i samspill med kultur, tradisjoner og historie, skal elevene dannes og utvikle lærelyst. Eleven skal lære å tenke kritisk, bli bevisste, få medansvar og handle etisk, og opplæringen skal fremme demokrati, likestilling og en vitenskapelig tenkemåte. I formålsparagrafen etableres bildet av en selvstendig, rettferdig, solidarisk og tolerant person, som respekterer ulikhet, mangfold og bidrar til muligheten for demokratisk sameksistens. Dette demokratiidealet er i overensstemmelse

med den tradisjonelle enhetsskoleideologien som ønsket å fremme sosial mobilitet, slik at alle skulle få de samme mulighetene, både i arbeidsliv og samfunnslivet. Formålsparagrafen bidrar også til en bestemt forståelse av demokratiet som henger igjen fra den samme enhetsskoleideologien. Denne ideologien, som det lenge var tverrpolitisk enighet om, bygget på velferdsstaten som selve grunnmuren. Med velferd som sosial garanti for alle borgere skulle elevene utvikles og dannes til et medborgerskap som støttet opp om denne varianten av demokratiet – en variant som skiller seg fundamentalt fra andre demokratier som for eksempel det amerikanske, engelske og franske. Den norske modellen var ambisøs, men den var kanskje aller mest bygget på en nasjonal selvtilitt befestet i troen på et samfunn som inkluderte alle, der alle hadde muligheter for å klare seg selv og mulighet for deltagelse i politikk – og samfunnsliv. Utfordringen den gang, som nå, var hvordan samfunnsmandatet som er artikulert for skolen i formålsparagrafen, lar seg realisere gjennom læreplanen og fagplanene. Det er nemlig her – i den faktiske, praktiske skolehverdagen – demokratiet læres og leves.

Kunnskapspolitikken muligheter og begrensninger

Demokrati og medborgerskap henger tett sammen. Et samfunn må være demokratisk for at medborgerne skal kunne være aktive handlende demokrater. Og andre veien: et samfunn uten demokratiske medborgere kan vanskelig opprettholde demokratiet som politisk styreform. Demokratisk medborgerskap er noe som læres, gjennom fagene og i samvær med andre. Skolen blir regnet som den mest egnede institusjonen for denne typen læring og erfaringer. I sin ytterste konsekvens betyr det at skoleprestasjoner forstått som karakterer og kunnskapsnivå i enkeltfagene, ikke er avgjørende for utvikling av demokratisk medborgerskap. Det som synes avgjørende, er hva som skjer på skolen som fellesskapsprosjekt og hvilke demokratierfaringer elevene får.

Samtidig viser forskning at demokratiet styrkes proporsjonalt med befolkningens utdanningsnivå. Ut fra dette kan vi slutte at utdanning og demokrati henger sammen, men at det ikke er skoleresultater i form av høye karakterer som er

avgjørende. Det som synes å spille en rolle er 1) at samfunnet har et godt utdanningssystem som er tilgjengelig for alle, 2) at demokrati ikke er isolert til det politiske, men alle samfunnets institusjoner, inkludert skolen, og 3) at skolen er organisert på en måte som gjør at elevene tilegner seg holdninger og verdier som bygger på demokratiske tenkemåter. Dette er en vekselvirkning der både skolen som institusjon spiller en rolle, sammen med den sosiale og faglige læringen som skjer i klasserommet. Sammen påvirker disse utvikling av demokratisk medborgerskap.

Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8) foreslo en endring i fagplanene som innebærer mer dybdelæring. Dette har resultert i at faggrupper nå arbeider med å foreslå fagspesifikke kjerneelementer for alle fagene. Formålet er at elevene ikke skal lære litt om alt, men heller få mer dybdelæring om utvalgte temaer. I melding til Stortinget, *Fag, fordypning, forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld.St.28, 2016) foreslås at bærekraftig utvikling, livsmestring og demokrati og medborgerskap skal være tre hovedtematikker i alle (relevante) fag, noe som skal gjenspeiles i det pågående arbeidet med utvikling av kjerneelementene for fagene.

Det er kunnskapspolitikkerne som er ansvarlig for at skolepolitiske beslutninger formaliseres og implementeres. Mens fagfolk kan forholde seg til det de kan – i dette tilfellet skole – har politikerne en litt annen rolle. De har i større grad et «overordnet-perspektiv» og knytter skole og opplæring til politiske målsettinger. Utformingen av politikk er forankret i ideologi – inkludert hvordan skolens samfunnsmandat fortolkes og hvilket samfunn skolen skal bidra til å utvikle. Her spiller flere ting inn, blant annet det man oppfatter som samfunnets behov her og nå – og i fremtiden. Skolen er derfor et viktig redskap for å virkeliggjøre politiske ambisjoner, både som individuelt prosjekt og felles prosjekt. En oppgave for politikere er knyttet til fordelingspolitikk og verdiskaping. Utformingen av skolen er på denne måten balansert mellom politikk og økonomi, men også et resultat av ideologi.

Mellom politikk og økonomi

Det er flere prosesser som påvirker og former kunnskapspolitikken. Noe av dette er lokalt, noe er globalt, og noen prosesser er en blanding av

det lokale og globale. I det følgende skal jeg ta for meg hvordan politiske og økonomiske prosesser kan påvirke utformingen av utdanningspolitikk og læreplanarbeid. På mange måter er dette to motstridende prosesser som må ta ulike hensyn.

Politiske prosesser kan knyttes til samfunnsutviklingen generelt. I de senere årene er det særlig bekymringene for økte motsetninger mellom samfunnsgrupper som er satt på dagsordenen. Økte motsetninger kan true demokratiet og gjøre demokratiske prosesser vanskelige. Motsetninger skjer særlig mellom politiske fløyer, religioner og klasser. Vi ser dette gjennom økt høyre-radikalisme og nasjonalisme i Europa, mer vold mellom religiøse grupper – alt fra terrorisme til diskriminering basert på antatt religiøs tilhørighet – og større klasseskiller i samfunnet. Dette gjelder ikke kun i Norge, men i hele den demokratiske verden. Dette er en av hovedbegrunnelsene for at de fleste vestlige europeiske demokratier nå innfører demokrati og medborgerskap som eget fag eller som en grunnleggende tematikk i læreplanene. Gjennom skolen og tilegnelse av kunnskap skal elevene bevisstgjøres og lære om demokratiske prosesser og tilegne seg en demokratisk identitet. Dette innebærer at elevene skal få trening i å kommunisere, tenke kritisk og løse utfordringer på en konstruktiv og demokratisk måte.

Den andre hovedprosessen som påvirker skolen, handler om *økonomi*. Denne tankegangen er i særlig grad knyttet til globalisert internasjonalisering. De siste tiårene er den politiske diskursen om skole og utdanning i større og økende grad blitt dominert av en tenkning som knytter befolkningens prestasjoner og økonomi sammen. I faglitteraturen brukes forskjellige begreper som beskriver disse forholdene: human kapital, ny- eller neoliberalisme, og New Public Management (en markedsstilpasset styringsideologi som baserer seg på bruker-tilbyder-forhold, blant annet gjennom hyppig evaluering av hvor fornøyd brukerne er med tjenester som tilbys). Kjernen i tenkningen er at et lands økonomiske fremtid og internasjonale konkurranseevne avhenger av befolkningens utdanningsnivå. Det er særlig OECD som er premissgiver i denne ideologien, noe som har befestet seg gjennom utforming og bruk av en rekke tester som skal kartlegge kunnskap



og læring på nasjonale nivåer. Den mest brukte OECD-testen er PISA, som også norske elever tar. Det voldsomme gjennomslaget PISA-tenkningen har fått, har gitt en rekke ringvirkninger helt ned på individnivå. PISA-tenkningen og retorikken synes å passe godt inn i nyliberale og humankapitalistiske forståelser av verden og økonomien, noe som har medført en dreining av for eksempel hvordan vi forstår hva en elev er, hva god skole er og hvorfor kompetanser er blitt så viktige. Eleven er i større grad en bruker, skolen er en virksomhet og kompetanser er avgjørende for elevens suksess videre i livet. Også norske kunnskapspolitikere og myndigheter har stor tro på denne måten å tenke skole på, og den humankapitalistiske, nyliberale tenkningen har fått gjennomslag i Norge.

De økonomiske og politiske prosessene er altså på mange måter motstridende. Det er mange årsaker til dette, men et viktig poeng er at de bygger på forskjellige typer ideologier og har ulike målsetninger. Mens læring til deltagelse i politiske prosesser, som dialog, kritisk tenkning og lignende, krever tid og samarbeid, er økonomisk begrunnet læring i mye større grad individualisert. Nyliberal styringsideologi av skolen rettes mot individet. En av flere uheldige følger av dette er at elevens bakgrunn – familiens kulturelle og økonomiske ressurser – spiller inn på skoleprestasjoner. Dette

kan ha konsekvenser, ikke bare for enkelteleven, men også for medborgerskapsidealet og demokratiet. Et relevant spørsmål som kan stilles, er om økonomiske hensyn og mer individualisering påvirker skolens samfunnsmandat og hvilken demokratikonsepsjon skolen må forholde seg i det kunnskapspolitiske landskapet.

Mellom børs og katedral, eller ny ideologi?

Når skolen er gitt et demokratimandat, er det helt avgjørende at det er tydeliggjort hvilke idealer som legges til grunn for mandatet: hvilket demokrati snakker vi om, og hvilke borgere er det som er tjenlige for dette demokratiet? I formålsparagrafen formuleres et medborgerideal som vi kan se i sammenheng med de politiske samfunnsprosessene beskrevet ovenfor. Når vi ser på stortingsmeldinger og læreplaner, blir fortolkningene mer avhengig av den enkelte fortolker – for eksempel skolelederen og læreren, foreldrene, næringslivet og kunnskapspolitikkerne. Dette er ikke uvanlig for denne type dokumenter, fordi nettopp fortolkningene legger føringene for det som skjer i praksis. Det er derfor viktig å spørre om vektlegging av human kapital, den nyliberale tenkemåten og bruken av tester som grunnlag for politikkutforming, påvirker skolens virksomhet. Formulert på en annen måte blir spørsmålet om demokratiet endres når eleven blir forstått som bruker og skolen en virksomhet. Et neste spørsmål er om det er en annen type demokratisk medborger som formes gjennom opplæringen, sammenlignet med det idealet som fremsettes i formålsparagrafen.

Ett nytt medborgerideal?

Skolens demokratibyggende rolle påvirkes av politiske prosesser. Når skolen dreies i den ene eller andre retningen, gjenspeiles dette i medborgeridealet. Når tenkningen om hva utdanning er og hva den skal føre til endres, kan dette forstås som en pendelsvinging. Akkurat nå er de økonomiske hensynene det viktigste i kunnskapspolitikken, og de samfunnspolitiske hensynene ser ut til å bli svekket. Dette uttrykkes blant annet i måten det snakkes om utdanning på.

Et ledende argument i kunnskapspolitiske dokumenter og legitimerende for læreplanreformen Kunnskapsløftet, er at så mye som 75 prosent av

vårt bruttonasjonalprodukt sitter i hodene på befolkningen. Det er vår kompetanse som er landets rikdom. Et neste argument er at skolens kultur kan og må bedres gjennom «benchmarking», ansvarliggjøring og overvåking av resultat kvalitet. Det tredje argumentet som trekkes frem her, er at vi er i en skjerpet internasjonal konkurranse som fører til at elevene våre må sammenlignes med andre lands elever og at opplæringen må tilpasses næringslivets behov. Konsekvensene av disse argumentene er at skolene i mye større grad og oftere enn noen gang må øke og kartlegge elevenes kompetanse. Videre har ansvarliggjøring av skoler som virksomheter ført til at skoleledere må tenke nytt om skolen og skape en ny kultur som er i overensstemmelse med den kulturen politikerne ønsker. Inkludert i disse ønskene er økende kvalitet i skolen, færre elever som ikke gjennomfører skolegangen, strømlinjeforming og effektivisering av lærerutdanningene og strammere økonomi. En tredje konsekvens er at elevene, som del av nasjonen, blir hevdet å befinne seg i en internasjonal konkurransesituasjon. Invitasjonen til næringslivet har også ført til at det er en rekke «nye» aktører som mener noe om skolen, inkludert NHO som aktivt har forsøkt å påvirke skolens innhold for å få dette mer i tråd med de behovene de mener næringslivet har.

Utviklingen i skolen tyder på at kunnskapspolitikere og næringsliv i høy grad har lyktes med å etablere en ny forståelse av skolens samfunnsoppgaver. Men et sentralt spørsmål som ikke diskuteres og vi ikke vet svaret på, er om etableringen av en ny måte å forstå skolens oppgave på også påvirker det fremtidige demokratiet.

Det er ikke en forskers oppgave å opptre dystopisk. En forskers oppgave kan – noen mener bør – være å belyse bestemte perspektiver og sammenhenger i samfunnet. Min oppgave som skole- og demokratiforsker er i så måte å peke på noen utviklingstrekk som det kan være grunn til å være oppmerksom på. Den nyliberale kunnskapspolitikken bygger på en retorikk og logikk som fremhever konkurranse, prestasjoner, kompetansetilegnelse og ansvarlighet. Ettersom skolen er en sentral demokratibyggende institusjon, er det holdepunkter for å hevde at dette påvirker medborgeridealet og med det også det fremtidige

demokratiet. Nyliberale demokratimodeller er ikke noe nytt eller uprøvd. Vi finner noe som ligner på dette for eksempel i USA og England, der kjerneverdier er å prestere godt, kunne konkurrere på høyt nivå og vise ansvarlighet i virksomheter. I disse landene skiller medborgeridealet seg fra det norske, kanskje mest synlig gjennom en kultur som har stor toleranse for ulikhet, både når det gjelder økonomi, sosial mobilitet og utdanningsvalg. Dette henger sammen med svake velferds-systemer, men også med utbredt bruk av private skoler, skreddersydd for brukernes behov. Helt avgjørende i denne demokratimodellen er at du får det du betaler for. Det som synes å være viktig fremover, er at kunnskapspolitikkerne begrunner skolens virksomhet i det som er en av de viktigste norske kjerneverdiene, som både politikere og folk flest kan enes om: at vi har et demokrati som fungerer og en rettferdig velferdsmodell. Når skolen reformeres eller mandatet endres, er det derfor viktig å stille spørsmålet om hva vi vil med skolen og hvilke samfunnsidealer skolen skal styres etter.

Hvis vi undervurderer hvor stor påvirkning skolen har på nettopp samfunnets fremtidige utvikling, står vi i fare for å få et demokrati som begrunnes i konkurranse, toleranse for økende ulikheter og prestasjonspremiering. Dette vil få konsekvenser for og endre demokratiet. Om dette er en endring til det bedre eller verre, er det for tidlig å si noe om.

LITTERATUR

MELD.ST.28. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Departementet.

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.



Janicke Heldal Stray har doktorgrad i pedagogikk fra Universitetet i Oslo. Hun arbeider som førsteamanuensis på Lektorprogrammet ved MF Vitenskapelig Høyskole. Stray forsker på demokratisk medborgerskap og skole og er forfatter av boken «Demokrati på timeplanen».

ANNONSE



Det beste faglige innholdet og innovative læringsverktøy

Når du velger faglitteratur fra Gyldendal, vet du at du har gjort et godt valg for deg og dine studenter!

gyldendal.no/faglitteratur



Illustrasjonsfoto: © katia26/Adobe Stock

Demokrati i den nye læreplanen

■ AV KJETIL BØRHAUG

Ein føresetnad for å kunna undervisa i det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap er at ein har ei klar oppfatning om kva ein vil leggja i omgrepet demokrati. Den overordna delen av læreplanen er basert på tre ulike idear om kva demokrati som skuletema skal vera.

I den nye læreplanen vert demokrati og medborgarskap sentralt. I 2015 kom Ludvigsenutvalet med sin sluttrapport, *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8) og året etter Melding til Stortinget 28. *Fag – Fordypning – Forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016). Med litt ulike ordval løftar begge fram demokrati og medborgarskap som ei hovudsak for den framtidige skulen. Meldinga til Stortinget definerer demokrati og medborgarskap som eit

tverrfagleg tema, og slik vart det i den overordna delen av læreplanen som kom i 2017.

Det er alltid ein fare for at det alle får ansvaret for, endar opp som noko ingen kjenner ansvar for. Sjansen for at det skjer er større dersom det er uklart kva ein meiner med demokrati. Ofte vert ordskiftet om demokratioppseding forvansa av at vi misforstår kvarandre fordi vi har ulike forståingar av kva vi snakkar om. I den overordna delen av

den nye læreplanen kan vi skimta tre nokså ulike idear om kva demokrati som skuletema er. Det kan vera nyttig å skilja mellom dei, og å drøfta nokre av dei utfordringane kvar av dei har.

Tre syn på demokrati

Det kan vera forvirrande at det er så mange måtar å forstå demokratioppsedingsoppdraget på. Ludvigsenutvalet har eit prisverdig oppspel til å skilja mellom i alle fall to hovudformer. Ein kan lesa utvalet slik at det er eit skilje mellom *demokratisk kompetanse*, som er til bruk i dei demokratiske prosessane som forvaltar den offentlege autoriteten i landet (det vi gjerne litt lausleg kallar politisk deltaking) på den eine sida, og på den andre sida; *samhandlingskompetanse*, som ifølgje utvalet er til bruk i skule og arbeidsliv. Også andre gjer liknande skilje mellom demokrati som det som skjer i dei politiske institusjonane og demokrati i elevane si eiga livsverd (Stray 2011, Biesta og Lawy 2006). Med dette skiljet har utvalet sett ord på noko viktig. Dette er ulik kompetanse, tilpassa kvar sine deltakingsarenaer. Begge inngår i ansvaret for demokratisk danning, men dei er ulike. Begge formene finn vi igjen i overordna del av læreplanen. I overordna del kan ein dessutan sjå spor av ein tredje inngang til demokrati: som ein samlekategori for gode verdier og intensjonar for utdanninga. Vi kan seia at her er demokrati forstått som *det gode*. Det gode er mykje vidare enn demokratisk kompetanse eller samhandlingskompetanse. Debatten om demokrati i skulen og korleis vi skal få det til, ville vore tent med om vi skilde klarare mellom desse tre.

Demokrati som det gode

Det er uråd å ikkje leggja merke til den sterke vektlegginga av verdier i tilknytning til demokratiet i læreplanen. Det heiter på side 5 at demokratiet byggjer på verdier, og av dei som med reine ord er knytt til demokratiet er menneskerettar, menneskeverd, åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd, solidaritet og likestilling. Det er ikkje uvanleg at demokrati vert forstått slik, som ei samling grunnleggande verdier. Ofte er endå fleire verdier enn desse nemnde.

I kva grad det er sant at demokrati, forstått som deltaking i skule, arbeidsliv og politikk, byggjer på desse verdiane, kan nok diskutertast. Det er meir nærliggjande å sjå dette som eit særprega demokratiomgrep i norsk skuledebatt: demokrati vert eit samleomgrep for ei brei vifte av ulike verdier som er viktige og gode. Når ein snakkar om demokrati som skulen sitt oppdrag, er det i mange høve dette det eigentleg vert sikta til. Ikkje til konkrete ordningar i arbeidsliv eller andre stader og kompetanse til å delta der, men til eit sett gode verdier som skulen skal fremja, og som får samlenemninga demokratiske verdier.

Samhandlingskompetanse

Som nemnd kan ein lesa Ludvigsenutvalet slik at dei skil mellom samhandlingskompetanse, som høver i skule og arbeidsliv, og demokratisk kompetanse til bruk som deltakarar i det politiske livet.¹ Det norske arbeidslivsdemokratiet har mange røter og vert gjerne halde fram som ein stor konkurranseforemon for Noreg (Levin et al. 2012). Det er forankra i teoriar om motivasjon, leining og personalutvikling. Tilsette som har medverknad i eige arbeid er motiverte, tar meir ansvar og brukar den kompetansen dei har meir aktivt. Den aukande internasjonale konkurransen gjer slik motiverande og kompetansomobiliserande deltaking viktigare (Hyman og Mason 1995). Slik medverknad krev samarbeid med dei ein jobbar med, og i dette samspelet kan ein utfylla kvarandre, læra av kvarandre og motivera kvarandre. Som alle lærarar vil sjå: dette er til forveksling likt det ein ynskjer seg i norske klasserom.

Slik samhandling og deltaking er definert av Ludvigsenutvalet i termar av kommuniserande møte mellom menneske (NOU 2015: 8, s. 27-30). Det dreiar seg om å kunna:

- argumentere, ytra seg og debattere, lytta og forstå
- kommunisera gjennom ulike medium
- gi og ta i mot tilbagemeldingar
- handtera konflikter og ulike syn
- prøva ut argument, vera sakleg
- skapa gode relasjonar og ta ansvar for fellesskapet med dei andre

- ta omsyn til fellesskapet ved å regulera eigne kjensler og handlingar
- ha respekt og omsorg for dei andre i fellesskapet
- ta ulike roller i gruppa
- arbeida i grupper
- planleggja og gjennomføra arbeid i fellesskap
- utføra oppgåver og nå mål saman

Denne samhandlingskompetansen finn vi igjen i overordna del av planen, som eit krav om at elevane skal vera demokratiske deltakarar på skulen. Samarbeid, undersøkingar og deliberasjon er kjernen i dette demokratiomgrepet. I stor grad liknar dette den forma for demokrati som til dømes Biesta og Lawy (2006) knyter til elevane si eiga livsverd og til medborgaroppseding gjennom eigne demokratiske erfaringar, gjerne kalla opplæring *gjennom* demokratisk erfaring (Stray 2011). Med andre ord, det demokratiet ein kan få til på skulen og som er pedagogisk grunnlagt, ligg nært det demokratiet som er så viktig i arbeidslivet.

Dette er sjølvstøtt ein regissert medverknad, det er eit demokrati innanfor dei premissane arbeidsplassen sine mål og grunnleggjande struktur utgjer, og dreiar seg om å finna gode framgangsmåtar for mål og oppgåver gitt av overordna. Det er til sjuande og sist underlagt arbeidsgjevar sin styringsrett. Det er ikkje folket, det vil seia dei tilsette, som er øvste autoritetskjelde her. Derfor er Levin et al. tydelege på at dette er noko anna enn det demokratiet som gjeld i stat og kommune (2012). For i politikken gjeld folkesuvereniteten, der er folket øvste autoritetsgrunnlag. I det politiske demokratiet kan ulike syn på verdier og mål, på kven som skal ha makt, på grunnleggjande organisering av verksemda, stå mykje meir radikalt mot kvarandre, og konfliktnivået vil ofte vera mykje høgare. Deltaking i det politiske demokratiet er ikkje primært noko som skjer mellom menneske, men det skjer mellom organiserte kollektiv (organisasjonar, parti, grupper) og det skjer innanfor heilt andre spelereglar (institusjonar). Derfor er skiljet mellom samhandlingskompetanse og demokratisk kompetanse for politisk deltaking viktig.²

Demokratisk kompetanse

Demokratisk deltaking kan også vera noko som skjer i relasjonen mellom borgarane og den offentlege autoriteten, som regel stat og kommunar. Val, parti, organisasjonar, aksjonsdemokrati og andre former for deltaking er institusjonaliserte, det vil seia at dei har sine faste former, ulike identitetar eller roller ein kan ta, slik at alle som er med har felles forståing av kva til dømes arbeid i ein interesseorganisasjon eller eit parti er (March og Olsen 1995). Det er lettare å vera ein miljøaksjonist for den som veit kva miljørørsle er, kva former for deltaking, argumentasjon og organisering den har institusjonalisert og for den som forstår korleis miljørørsle relaterer seg til ulike offentlege organ på ulike styringsnivå. Slik deltaking er noko anna enn deltaking i arbeidslivet og krev ein særegen demokratisk kompetanse. Det er misvisande å likna miljørørsle sitt politiske arbeid mot klimautsleppa med elevrådsarbeidet. Særleg viktige skilnader er at i arbeidsliv og skule har rektor eller arbeidsgivar det siste ordet. Elevdemokratiet skal realisera dei måla og verdier rektor og arbeidsgivar forvaltar på vegner av sine eigarar. Elevdemokratisk deltaking kan ikkje problematisera desse måla. Men det har folket rett til i det politiske livet, dei kan krevja nye overordna mål om eit klimanøytralt samfunn. Vidare er politisk deltaking ikkje primært eit spørsmål om mellommenneskeleg kommunikasjon, slik som elevdemokratiet og arbeidslivsdemokratiet er. Kanskje lokallaget av Naturvernforbundet liknar, men å vera aktiv gjennom Naturvernforbundet er å delta i eit kollektivt prosjekt med mange andre, i ein meir fundamental konflikt med motstandarar. Dette krev noko anna og meir enn samhandlingskompetanse. Derfor er det prisverdig at Ludvigsenutvalet skil mellom demokratisk kompetanse og (arbeidslivsrelevant) samhandlingskompetanse. Ein kan lesa overordna del av læreplanen slik at den har det same skiljet (begge delar er der), men det ville vore ein fordel om skiljet hadde vore klarare formulert. Skiljet er viktig, sjølv Biesta, som elles prioriterer demokrati i elevane si eiga livsverd, seier at den type dialogbasert og undersøkende arbeid med eigne saker som det er tale om i elevdemokratiet, vil føra

til avmakt og apati når elevane oppdagar at det politiske systemet ikkje fungerer som eit lokalt, kommuniserande fellesskap (Biesta og Lawy 2006, s. 73-75).

Problem det må finnast ei løysing på

Demokrati som samleomgrep for gode verdiar, som samhandlingskompetanse og som demokratisk kompetanse for politisk deltaking kan sjåast som komplementære element i utdanning for demokratisk medborgarskap. Det er ikkje sjølvsagt korleis dette skal gjerast. Det vil føra for langt å gå inn i alle didaktiske aspekt ved dette feltet, eg skal derfor avgrensa meg til nokre få, overordna problem.

Eitt problem med dei mange grunnleggande og gode verdiar er at dei i så stor grad blir lagt ut som dei verdiane samfunnet faktisk er bygd på. Dermed vert det ikkje opna for at desse verdiane kan vera tvitydige, omstridde og kan henda berre delvis realiserte. I mange samanhengar, til dømes i somme norske lærebøker, vert det norske styringssystemet omtalt som det norske demokratiet, som om styringssystemet er eit fullkome demokrati (Børhaug 2014). Det gir desse verdiane ein legitimerande verkemåte.

Men demokrati er eigentleg ein radikal ide med skarpe kantar, den utfordrar maktkonsentrasjon og maktmisbruk, inkompetanse og dårleg styring. Dersom dei demokratiske verdiane vert brukte slik, får dei ein annan funksjon, som utgangspunkt for kritisk tenking. Det er stor vekt på kritisk tenking i norsk skule – det er også med i den nye læreplanen. Men kritisk tenking må ikkje reduserast til kjeldekritikk av det ein finn på internett, sjølv om det er viktig nok. Kritisk tenking er også å ta utgangspunkt i ideal, til dømes demokrati, og å gjera seg opp meiningar om samfunnstilhøve og avgjerdsprosessar er i samsvar med desse ideala. Den kritikken er like viktig. Men det er ein vanskelig balanse, legitimering av viktige institusjonar er også naudsynt. Balansen mellom kritisk tenking og legitimering av viktige samfunnsinstitusjonar er ikkje lett å finna (Apple og Ganding 2009).

Elevdemokratiet i formelle rådsorgan og i kvardagen burde nok vore meir undersøkt, men det

kan sjå ut til at elevdemokratiet har utfordringar med å realisera sin eigen retorikk om å vera demokratiske heilt utan atterhald. Der er korrekt gjennomførte val og råd, men saksfeltet blir for lite og kontrollen frå rektor og lærarar for sterk, og det er ikkje heilt truverdig å kalla dette for eit demokrati fullt ut.³ Nettopp elevdemokratiet ville hatt godt av å frigjera seg frå dei store orda om demokratiske verdiar og om demokrati som folkestyre og heller knyta seg til den meir kontrollerte, registrerte, men arbeidslivsrelevante samhandlingskompetansen. Elevdemokratiet burde bli omtalt i litt meir edruelege termar, samstundes som det må ha eit innhald elevane synest det er verd å bruka tid og krefter på. Ei viktig hindring for det er nok at læringsutbyte- og testregima blir strengare og gir eit minkande rom for elevmedverknad i skulen si kjerneverksemd. Deltakinga er forvist til utkanten av skulekvardagen.

I omgrepet samhandlingskompetanse, som liknar på samarbeidsformer på norske arbeidsplassar, kan det liggja eit utviklande potensial. Elevdemokratiet vil sjå meir truverdig ut dersom det vert framstilt som parallelt til det ein ville fått i arbeidslivet, og det ville vore meir overkomeleg å prøva å realisera det i skulen. På Sotra i Hordaland vart det gjort viktige forsøk for nokre år sidan, der



Illustrasjonsfoto: © Nomad_Soul/Adobe Stock

ein samarbeidde med arbeidslivet slik at elevane skulle få sjå at det dei måtte kunna på skulen, også var noko som vart brukt i arbeidslivet. Då handla det mest om realfag, men denne motivasjonen kunne nok også hatt noko å seia for kva samhandlingskompetanse er og kva slik samhandling elevane må kunna meistra i framtida.

Som påpeikt av mange er det eit problem at undervisning om dei politiske institusjonane og dei deltakingsformene som ligg der, er fjernt frå elevane og vanskeleg for dei å relatera seg til. Ofte forfell slik undervisning til nokså statisk institusjonslære. Mange lærarar har mangelfull fagleg ballast til å undervisa om dette, og då kan den tradisjonelle, formalistiske institusjonslære vera ein trygg skjulestad. Tysk demokratididaktikk, som på grunn av krigsrønslene har vore eit prioritert område i Tyskland, har utvikla ein stor litteratur som går i andre retningar enn å læra om formelle strukturar og prosedyrar. Eit viktig omgrep her er politisk dømmekraft, som set dei politiske sakene i sentrum i staden for dei formelle strukturane: Kva dreiar sakene seg om, kven meiner ulikt om sakene, og framfor alt, elevane skal få høve til sjølve å ta stilling ut frå overordna verdiar og korleis dei definerer eigne interesser. Å ta stilling til politiske saker i praksis er ofte å plassera seg i ein konfliktstruktur som alt er der, med hovudsynspunkt, rørsler og organisasjonar på ulike sider. Det kan i denne samanhengen vera grunn til å minna om ein NOU som kom i 2011 (NOU 2011: 20). Dette utvalet drøfta også den demokratiske medborgaroppsedinga, og eit av dei tiltaka utvalet peikte på, var nettopp at den demokratisk opplæringa måtte skje i nærare møte med reelle politiske rørsler og aktørar, og deira saker. I den grad ein vil læra elevar noko om prosessar og institusjonar, vil ein inngang vera å læra korleis ei sak faktisk blir handsama og avgjort.

Ei hovudutfordring er motivasjon for politisk deltaking. I ein studie av norske samfunnskunnskapslærebøker syntte det seg at bøkene er svært medvitne på at ein må motivera for politisk deltaking (Børhaug, 2011). Den motivasjonen lærebøkene tilbydde varierte, men tenderte mot det individuelle nivået: at du kan påverka, at det

er meningsfylt å få seia kva du meiner og at du har ei moralsk plikt til å røysta. Faren med det individuelle i det politiske livet er at det fører til avmaktsopplevingar i større grad enn i samhandlingsdemokratiet lokalt. Også av denne grunn kan det vera viktig å fokusera reelle saker, politiske rørsler og aktørar der deltaking er noko kollektivt.

Politisk deltaking, som altså krev demokratisk kompetanse, dreiar seg om valkanalen, men ikkje berre den. Overordna del av læreplanen peikar då også på både organisasjonsdeltaking og aksjonskanalen. Den framstår likevel som noko utdatert, nyare utviklingstrekk er ikkje med: Den digitale revolusjonen dei seinare åra endrar sjølvstilt vilkåra for både direkte deltaking og offentleg meningsytring radikalt. Politisk motivert konsumåtfærd er viktig i denne samanhengen. Den utskjelte *New Public Management* fører også inn nye former for deltaking med fellesnemnaren brukardemokrati. Brukarar skal ha makt ved at dei kan velja mellom ulike tilbod, gjennom brukarundersøkingar eller brukarrepresentasjon i styrings-systema. Christensen et al. (2017) kallar dette for tenestedemokratiet, og dei argumenterer med at ettersom folk flest har mykje nærare kontakt med velferdsstaten enn med parti, interesseorganisasjonar og aksjonsgrupper, er det vel så nærliggjande for mange å prøva å påverka som brukarar.

Utfordringane er mange, og dei er berre kort antyda i denne korte teksten. Vi har ikkje ein godt utvikla didaktikk for demokratisk oppseding. Det burde vi hatt.

NOTER

- 1 Heilt konsekvent er dei ikkje, for i gjennomgangen av den demokratiske kompetansen, der vi finn valdeltaking mellom anna, kjem samhandlingskompetansen mykje godt inn igjen. Det er synd, for skiljet er viktig.
- 2 Sjølv om denne samhandlingskompetansen må skiljast frå den demokratiske kompetansen, er det likevel ein samheng mellom dei. Både March og Olsen så vel som Putnam meiner slik kompetanse er ein føresetnad for demokrati i andre samanhengar.
- 3 Dahle, B.Ø. (2018). Ikke velg klassens klovn! – en studie av elevrådsvalgenes demokratiske begrensninger og potensial. Masteroppgave, Institutt for sammenlignende politikk. Bergen: Universitetet i Bergen.

LITTERATUR

- APPLE, M., AU, W., & GANDING, L.A. (2009). Mapping critical education. I: M. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Red.), *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York – London: Routledge.
- BIESTA, G.J.J., & LAWY, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.
- BØRHAUG, K. (2011). Justifying Citizen Political Participation in Norwegian Political Education. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 3(2), 23-41.
- BØRHAUG, K. (2014). Selective Critical Thinking. A textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy futures in education*, 12(3), 431-443.
- CHRISTENSEN, A. (2017). *Kompetencer i samfunnsfag*. Ph.d., Institut for kulturvidenskaper, Syddansk Universitet, Odense.
- Christensen, D.A., Linden, T.S., Ytre-Arne, B & Aars, J. (2017). Tjenestedemokratiet. I: D.A. Christensen, T.S. Linden, B. Ytre-Arne, & J. Aars, (Red.). *Tjenestedemokratiet. Velferdsstaten som arena for deltakelse*. (s. 2-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- HYMAN, J., & MASON, B. (1995). *Managing Employee Involvement and Participation*. London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2016). Melding til Stortinget 28 (2015-2016). Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Oslo.
- LEVIN, M., TOVE, N., RAVN, J.E., & ØYUM, L. (2012). *Demokrati i arbeidslivet. Den norske samarbeidsmodellen som konkurransefortrinn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- MARCH, J., & OLSEN, J.P. (1995). *Democratic Governance*. New York – London – Toronto – Sydney – Tokyo – Singapore: The Free Press.
- NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2011: 20). Ungdom, makt og medvirkning. Oslo
- NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2015: 8). Fremtidens skole. Oslo.
- STRAY, J.H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.



Kjetil Børhaug er statsvitar med hovudfag i administrasjon og organisasjonsvitenskap. Han disputerte ved UiB på ei avhandling om utdanning og politisk sosialisering. Børhaug er tilsett som professor i samfunnsfagdidaktikk

ved Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap ved Universitetet i Bergen. Forskningsfeltet til Børhaug er for det fyrste knytt til fagdidaktikk, med særleg vekt på samfunnsfaget som politisk sosialisering. For det andre, styring, organisering og leing i barnehagesektoren.



6 tips for enklere vikarhåndtering

1: Gi alle ansatte oversikt over når de skal jobbe

Timeplaner, timelister og avspasering på web gir bedre oversikt over arbeidsdagen. Se/melde interesse for ubesatte vikartimer.

2: Gi administrasjonen full oversikt

Forenklet hverdag: oversikt over tilstedeværelse, ubesatte timer, ledige vikarer, egenmeldinger, avspasering/permisjons-søknad. Oversikt over lærernes underdekning.

3: La vikarene «shoppe» timer selv

Vikarer melde enkelt interesse for ubesatte timer. Mottar all nødvendig informasjon om timen, samt vikaropplegg med mulighet for tilbakemelding.

4: Unngå dobbeltregistreringer

Sørg for en god arbeidsflyt der du registrer data kun en gang fra timeplan 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

Samarbeid om vikarer, også på tvers av kommunegrenser.

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

Blant de beste på demokrati – men vi må bli bedre

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Fagfornyelsen krever at elevene skal stimuleres til samfunnsdeltakelse. For skolen kan dette bli en utfordring. For kunnskap om demokrati betyr ikke nødvendigvis at man handler demokratisk.

At norske elever er gode på demokrati, er blitt en etablert sannhet etter at norske elever har gjort det bra i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS. Men går det virkelig an å konkurrere om kunnskaper og holdninger til demokrati? Og hvor gode og nyanserte er svarene man får fra spørreskjema? Guro Ødegård fra NOVA har vært med i forskergruppen som har arbeidet med den norske delen av demokratiundersøkelsen. Hun innrømmer at slike undersøkelser har klare begrensninger, ettersom de ulike landenes historie og kontekst spiller en avgjørende rolle for ungdommenes svar. Derfor kan det være vanskelig å sammenligne demokratiske holdninger i ulike land. Samtidig mener hun at undersøkelser som dette er nyttige, ved at de kan hjelpe oss til å finne

tema som bør utforskes ytterligere, og ikke minst, gi oss et bilde av hvordan kunnskaper og holdninger til demokrati blant unge – i ulike land – endrer seg over tid.

Ødegård mener det likevel er problematisk å spørre 14-åringer om hvordan de vil utøve sin demokratiske rett. De er fortsatt utelukket fra de fleste demokratiske arenaer, og de må derfor svare ut fra hvordan de tror at de vil handle i fremtiden.

– Det å studere framtidig planlagt adferd, gir ikke et eksakt bilde på hvordan unges deltakelsesmønster faktisk blir i framtida. Over tid kan det imidlertid fortelle oss noe om hvordan holdningene til demokratisk deltakelse endrer seg, sier Ødegård

For å få et bedre grep om hvordan unge forstår demokrati og politisk engasjement, mener Ødegård at undersøkelser som dette bør suppleres med kvalitative undersøkelser som kan vise hva som ligger bak tallene. Hun blir for eksempel nysgjerrig når resultatene viser at bare én av tjue ungdommer betegner seg som politisk aktiv i sosiale medier. Hun tror intervjuer med et utvalg vil kunne avsløre hvorfor ungdommene svarer som de gjør, hvordan de forstår spørsmålene – og bidra til en dypere forståelse og et mer nyansert bilde av dette feltet.

Ingen enkel vei fra kunnskap til handling

Resultatene fra demokratiundersøkelsen viser at de skandinaviske landene jevnt over skårer høyt. Samtidig viser de at et land som Russland, der mange er bekymret for den demokratiske utviklingen, skårer nesten like høyt som de skandinaviske landene når det gjelder kunnskap om demokrati. Nederland, som mange nok ville forvente at skulle ligge på linje med de skandinaviske landene, skårer derimot langt lavere. Ødegård mener en forklaring på dette kan være at koblingen mellom det å ha kunnskap om demokrati og det å handle demokratisk, har vist seg å være svak.

Denne høsten lanserer OsloMet hovedrapporteringen fra ICCS-undersøkelsen, og Ødegård forteller at man her blant annet har sett på tre faktorer som alle kan tenkes å mobilisere unge til politisk deltakelse: kunnskap om demokrati, erfaring med å delta i demokratiske institusjoner og det hun kaller politisk selvtillit.

– Det viser seg at kunnskap om demokrati er den faktoren som har minst å si for elevenes vilje til politiske handlinger i framtida. Det å delta i politiske organisasjoner er bare det nest viktigste. Det viktigste grunnlaget for demokratiske handlinger er troen på at man vil bli hørt og at man kan gjøre seg gjeldende med sin stemme. Utfordringen blir derfor hvordan vi skal klare å utvikle ungdommers politiske mestringstro. Her har skolen en

ICCS-studien

The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) har til hensikt å undersøke hvordan 14-åringer kjenner til, utøver og forberedes til rollen som demokratiske medborgere i dagens og framtidens samfunn. I alt 24 land deltok i ICCS-undersøkelsen i 2016. En tilsvarende undersøkelse ble utført i 2009.



Hovedfunn fra den norske delstudien ICCS 2016

- Norske elever har høyt kunnskapsnivå og god forståelse av demokrati, samfunnssystemer og demokratiske prinsipper.
- Det er fortsatt gap i demokrati-forståelse mellom ulike elevgrupper, men det er en tendens til sosial utjevning blant norske elever fra 2009 til 2016.
- Det er økte forskjeller i demokratiforståelse og samfunns-politisk engasjement mellom gutter og jenter fra 2009 til 2016.
- Norske elever har høy tillit til politiske institusjoner og positive holdninger til å fylle rollen som medborger.
- Tradisjonelle medier er svekket som politisk informasjonskanal blant norske elever.
- Den norske skolen kjennetegnes av sterke demokratiske trekk.

– Kunnskap om demokrati relativt lite å si for elevenes vilje til politiske handlinger i framtida. Det som skaper handling, er troen på at man vil bli hørt, sier Guro Ødegård, forsker ved Nova.

spesiell utfordring etter fagfornyelsens krav om at elevene skal stimuleres til samfunnsdeltakelse. Opplæringen skal ikke bare gi kunnskap, den skal også bidra til handlingskompetanse, sier hun.

Advarer mot for snever demokratiopplæring

En annen utfordring til skolen er å sørge for at demokratiopplæringen ikke blir for snever. Demokrati er ikke bare valgsystemet og demokratiske

institusjoner. Og i en tid der man ser at demokratiet blir utfordret, er det ifølge Ødegård viktig å synliggjøre alternative arenaer for demokratisk deltakelse og meningsytringer, særlig knyttet til et lokalt engasjement, aksjoner, osv. En kjerneverdi i demokratiet er aktive medborger som kan fungere som kritiske korrektiv til det etablerte maktapparatet. Å styrke elevenes demokratiske handlingskompetanse innebærer å ta på alvor at elever er forskjellige. For noen

unge appellerer deltakelse gjennom partiene, for andre elever vil mer aksjonsorientert deltakelse gjennom interesseorganisasjoner, sosiale media osv. passe bedre. Vi må gi elever forståelse for at man kan si sin mening og påvirke på ulike måter.

– En bred tilnærming til demokratifaget vil kunne bidra både til at samfunnet har en bedre demokratisk beredskap og til at vi får med oss alle elevene, sier Ødegård.

Nyskolen

- Elevdemokrati læres ved å øve, øve, øve

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Ved Nyskolen i Oslo praktiseres elevdemokrati på en mer utstrakt måte enn man finner i andre skoler. Spesiell oppmerksomhet fikk skolen da elevene for et par år siden selv tok initiativ til og fikk fjernet lekser på ungdomstrinnet.

Daglig leder ved Nyskolen, Sunniva Sandanger, forteller at den demokratiske praksisen som man driver i dag, er et resultat av en lang utvikling. Da skolen startet opp etablerte man en ordning med at hvem som helst kunne kalle inn elever og lærere til fellesmøter, såkalte saksmøter, når som helst, og oppmøtet var frivillig.

– Det hang en klokke på veggen, og når noen hadde noe på hjertet og ringte i den, så var det møte. Diskusjonene kunne ofte spore av. En elev fremmet for eksempel en sak om at det skulle brukes 4 000 til et lekeapparat. Men da møtet var slutt, hadde man vedtatt en felles tur på museum, og eleven som hadde fremmet saken ble stående forvirret og lurte på hva som egentlig hadde skjedd, sier hun.

I dag har man funnet fram til en langt strammere struktur. Det er fast saksmøte for hele skolen hver fredag kl. 9.00. Man har prosedyrer for hvordan sakene skal presenteres og diskuteres, for eksempel for hvilken part som skal komme til orde først. Det er elever fra ungdomstrinnet som leder møtet, og hvis man ikke bli ferdig med en sak, så fortsetter man debatten uken etter. Saken med leksefritt ungdomstrinn brukte man for eksempel sju saksmøter på å behandle. Og hvis ingen har

noen spesielle saker som skal tas opp på møtet, så har man også rutiner for hvordan den avsatte tiden kan brukes til andre aktiviteter.

Saksmøtet er bare toppen av isfjellet

Når man skal beskrive elevdemokratiet ved Nyskolen er det lett å ta utgangspunkt i det ukentlige saksmøtet, der lærere sammen med elever på alle trinn sitter på sine faste plasser i et stort rom og gjør vedtak. Men ifølge Sunniva Sandanger, er saksmøtene bare en liten, om enn synlig del av hvordan Nyskolen praktiserer demokrati. I tillegg er det egne og faste møter for både barnetrinnet og ungdomstrinnet. Elevene får også mulighet til å påvirke sin egen skoledag ved at det diskuteres i gruppene hver morgen. Men vel så viktig er det å snakke med elevene mellom møtene.

– Det gjelder å være tett på, prøve å fange opp det som skjer mellom elevene, sier Sunniva. Det er ikke alle elevene som kan klare å heve stemmen sin på møtene. Disse må få hjelp til å fremme sine saker fra lærere og fra eldre elever, sier hun.

Hun legger vekt på at for å praktisere demokrati, så må elevene vite hva demokrati er og hvilke valgmuligheter de har.



Daglig leder ved Nyskolen, Sunniva Sandanger

– Demokrati er ikke å velge hva man vil når man vil. Og elevene kan ikke spørres om noe de ikke vet noe om. De må vises den verden av kunnskap som finnes, før de kan velge, sier hun.

Sist, men ikke minst, er det ifølge Sunniva en stadig utfordring å motivere barna til å ville bestemme over sin egen hverdag.

– Barn i dag lengter hele tiden etter det digitale. Å motivere barna i konkurranse med dataspill er ikke gjort i en håndvending. Mange undervurderer dette problemet, men det er mulig å få det til, sier Sunniva Sandanger.

Elevdemokrati krever ikke noen spesiell tillatelse

Sosiallærer ved Nyskolen, Martin Johannessen forteller at han ofte møter motforestillinger.



Det ukentlige saks møtet ved Nyskolen blir ledet av ungdomsskoleelevene. De yngste kan få hjelp av eldre elever til å fremme sine saker.

– Lærere sier at de skjønner at det går fint å praktisere utstrakt grad av elevdemokrati på en skole med rundt 100 elever, men at det aldri ville vært mulig på deres egen skole med over 1 000 elever. Da sier jeg at elevdemokrati er ikke avhengig av at hele skolen er med samtidig. Ha møter på trinnet, eller i en klasse. Det er mange måter å gjøre dette på, men jeg tror mange opplever dette som langt mer komplisert enn det i realiteten er. Og når jeg møter lærere som sier at dette ville vår rektor aldri ha tillatt, svarer jeg at de kan ha møter uten rektor, sier Martin.

Vi ønsker å utdanne demokratiske samfunnsborgere

Så hva er det skolefaglige resultatet av denne eksperimenteringen? Resultatene er ifølge Sunniva Sandanger ganske midt på treet, og det er hun veldig fornøyd med.

– Det skal ikke stikkes under en stol at en del av elevene som kommer til Nyskolen er elever som har slitt på andre skoler, og disse elevene sliter også her. Når vi da klarer å plassere oss midt i feltet resultatmessig, så regner jeg dette som godt nok, sier hun. For øvrig har man sett at elever som har gått hele løpet på Nyskolen, i snitt gjør det bedre enn de elevene som kommer til underveis.

Hun har også opplevd år med spesielt gode resultater, men dette var nok litt tilfeldig, mener hun, de hadde et

kull med spesielt dyktige elever. Det vesentlige er uansett å bidra til å skape demokratiske samfunnsborgere.

– Vi ønsker å utdanne elever som føler at de er helt ok. Vi ønsker at elever fra Nyskolen skal være de menneskene som senere kan si ifra når noen blir dårlig behandlet. Vi ønsker at våre elever skal være de som stopper og ringer etter hjelp når det ligger en på gata som trenger hjelp – og jeg opplever at vi langt på vei har lyktes i å få dette til på Nyskolen, sier hun.



Emil Bjørnstad Belgau er elevrådsleder, noe som også innebærer å forberede de ukentlige saks møtene ved Nyskolen. Han gikk i sin tid inn som elevrådsleder fordi han opplevde at det representative demokratiet ved skolen ikke fungerte så godt. Han har derfor arbeidet for å få bedre kontakt med elevene, blant annet gjennom foredrag om hvordan elevrådet fungerer. – I hvilken grad kan vi kalle oss elevenes representanter hvis vi ikke har en dialog med dem, spør han. Han forteller at elevrådet ofte tar opp saker for elever som ikke selv tør å fremme disse.

Ungdommers forhold til politikk og demokrati

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

En for snever forståelse av demokrati og politikk kan gjøre at ungdommer ikke ser sin rolle i demokratiet. Skolen må ta utgangspunkt i elevenes engasjement og vise dem hvilke muligheter de har til å påvirke.

Nora E.H. Mathé arbeider for tiden på et doktorgradsprosjekt om ungdommers forståelse og oppfatninger av demokrati og politikk i samfunnsfag. En av hennes foreløpige konklusjoner er at det er vesentlig at skolen reflekterer over og bevisstgjør seg hva den mener med *demokrati*. Ifølge Mathé holder det ikke bare å definere begrepene, man må nå et dypere nivå av forståelse.

– Vi må spørre: Hvilken forståelse av demokrati presenterer jeg for elevene? Hvis man leser politisk teori, så ser man nemlig raskt at det er uenighet i definisjonene. Samtidig må vi prioritere. Vi må spørre oss selv om hva som er viktig kunnskap om politikk og demokrati for dagens unge når vi tar i betraktning at vi har begrenset tid, og målene i læreplanen er gitt. Jeg har ikke svaret, men mener vi må diskutere spørsmålene, sier hun.

Forståelsen av demokrati påvirker måten vi deltar på

Mathé viser til en hypotese om at forståelsen av demokrati blant de unge



Nora E.H. Mathé er doktorgradsstipendiat i samfunnsfagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, og forsker på elevers forståelse av og forhold til demokrati, politikk og samfunnsfag.

påvirker hvordan de handler. Dette er basert på studier, riktignok blant voksne, som viser at forståelsen av begrepet «demokrati» påvirker hvordan de deltar i demokratiet.

I sin studie har Mathé blant annet spurt elever hva demokrati betyr. De svarte alle «folkestyre», men når hun spurte videre hva folkestyre betyr, så ble elevene mer usikre.

– De forklarer gjerne folkestyre med valg og stemmegivning. Jeg måtte pushe dem litt for å få dem til å se hvilke andre måter man kan delta på, sier hun.

Elevene som Mathé har intervjuet uttrykker støtte til demokratiet, men

flere opplever at deres rolle i demokratiet ikke er viktig så lenge de er under 18 år.

– Det gjelder å åpne noen dører slik at de kan oppleve seg som deltakere, selv om de ennå ikke har stemmerett, sier hun.

Det kan ifølge Mathé gjøres gjennom å vise at det fins andre og viktige roller utover det å delta i valg. Det er for eksempel også viktig å delta mellom valgene. Hun har selv brukt underskriftskampanjer og e-poster til beslutningstakere og andre personer i maktposisjoner som eksempler på hvordan man kan drive politikk og demokratiutøvelse utenfor det som angår valg.

Skolen må møte elevene på deres eget engasjement

Ifølge Mathé dreier ikke demokratiundervisningen seg bare om å vekke uinteresserte elever til innsats. For selv om elevene ikke definerer seg som politisk aktive, så viser det seg at de har engasjement for saker. De ser kanskje bare ikke at det de er opptatt av også er politiske saker. En av jentene hun intervjuet sa for eksempel at hun ikke er interessert i politikk, men har «veldig sterke meninger om sånn miljø og dyrevelferd». En viktig oppgave for læreren er å finne fram til og sette ord på dette engasjementet elevene allerede har, og bruke det aktivt i undervisningen.

Samtidig mener hun det er viktig at lærere våger å gå i dybden og utfordre elevene.

– Lærere er opptatt av at elever skal ha meninger om ting, men de spør kanskje ikke hvor disse meningene kommer fra, og hvordan man kan komme videre. Det holder ikke bare å ha meninger, man må utforske meningene, lære å forstå de politiske diskusjonene og posisjonene. Man må tørre å utfordre perspektivene, dette er også en viktig del av demokratiet, sier hun.

Mathé legger samtidig vekt på at hun ikke ønsker å sette elevene i vanskelige posisjoner. Men hun mener det er viktig at elevene lærer at det er normalt og nødvendig at man har ulike synspunkter.

– For konsensus er ikke det normale. Enighet betyr gjerne at noe dekkes til, det er noe som ikke kommer fram. Elevene har ofte en naturlig driv mot enighet og kan oppleve meningsbrytning som krevende, men de vil aldri forstå hva politiske diskusjoner dreier seg om, hvis de ikke lærer å yte saklig motstand, sier hun.

NetPed
RÅDGIVNING

Gjør jobben lettere med våre pedagogiske kartleggings- og opplæringsverktøy



Rådgiveren

EN EFFEKTIV VEI FRA KARTLEGGING TIL OPPLÆRING

Kartlegger funksjonsnivå i norsk, matematikk og engelsk, og gir konkrete opplæringsplaner. Et av de mest brukte verktøyene for kartlegging av grunnleggende ferdigheter.



Veilederen Basis

BASISTEST I NORSK, MATEMATIKK OG SAMFUNNSFAG FOR MINORITETSSPRÅKLIGE

Kartlegger ferdigheter på tre områder, og er bygd på Kompetanse Norges læreplaner i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere. Enkel å bruke. Passer for videregående og 10. klassetrinn.



Orddrill

KOM FORT I GANG MED TILPASSET SPRÅKOPPLÆRING

Inneholder nesten 20.000 enkeltoppgaver som trener lesehastighet og leseforståelse. Gir også øving i å finne stavelser, lære høyfrekvente ord og høyfrekvente setninger.

Bestill her

www.raadgiveren.no



Diskusjon som flerfaglig demokratisk ferdighet

■ AV PETER N. AASHAMAR, NORA E. H. MATHÉ OG LISBETH M. BREVIK

Demokratiet er avhengig av diskusjon og meningsbrytning. Derfor bør diskusjoner med gode ytringsmuligheter være en naturlig del av skolens demokratiopplæring. En videostudie har undersøkt hvordan diskusjoner utspiller seg i engelsk og samfunnsfag på ungdomstrinnet.

I den pågående fagfornyelsen har temaet *demokrati og medborgerskap* fått status som ett av tre flerfaglige temaer. Dette signaliserer en ny og større oppmerksomhet på tema og kompetanser som det kan arbeides med gjennom klasseromsdiskusjoner. For eksempel beskrives det «å kunne kommunisere, samhandle og delta» som en sentral kompetanse i Meld.St. 28 (2015-2016), knyttet til «lesing, skriving, muntlig kompetanse, samhandling og deltakelse, demokratisk kompetanse» (s. 41). Det å kunne delta i diskusjon er nettopp et eksempel på en demokratisk kompetanse som er relevant på tvers av fag. Det vil si en ferdighet som er viktig for å bli hørt, respektere ulikheter og påvirke beslutningsprosessene rundt oss.

I denne artikkelen diskuterer vi funnene fra en masterstudie av Peter N. Aashamar (2017). Studien viser at elever ofte får mulighet til å diskutere i

timene, men at de sjelden deltar i meningsbrytning. Dette kan redusere diskusjonens potensial, ettersom elevene ikke utvikler nødvendig kompetanse i konflikthåndtering. I denne artikkelen bygger vi på gode eksempler fra undervisningen Aashamar observerte, og spør om hvordan lærere kan oppmuntre til ytterligere diskusjon og meningsbrytning i klasserommet.

Diskusjon – hva innebærer det?

Å diskutere innebærer å sette seg inn i andres ståsted. Det kan føre til at vi ser noe fra nye vinkler, får våre forestillinger korrigert eller til og med utvikler ny kunnskap sammen. Men hva vil det egentlig si å diskutere? I dagligtalen kan diskusjon være så mangt, men innenfor teori som omhandler diskusjon forstås samtaleformen som meningsutveksling der ulike perspektiver bringes

til torgs. David Bridges (1979) mener for eksempel at diskusjoner kan kjennetegnes ved at:

1. De inneholder flere synspunkter.
2. Diskusjonsdeltagere er spørrende og svarende overfor hverandres innspill og meninger.
3. Hensikten med å diskutere er å utvikle kunnskap, forståelse og/eller vurdere et tema for diskusjonen.

Diskusjon innebærer forskjellige samtaleformer. Et begrep som får mye oppmerksomhet når det gjelder politisk og demokratisk kommunikasjon i skolen, er *deliberasjon* (Englund, 2007; Parker, 2003; Samuelsson & Bøyum, 2015). Dette er en diskusjonsform som kjennetegnes ved at den er *handlingsrettet*. Det vil si at målet med å diskutere er å finne frem til løsninger på felles problemer eller utfordringer. Selv om deliberativ kommunikasjon fremheves som spesielt viktig for å gi elever erfaringer med demokratiske samtaler i skolen, kan også andre former for diskusjon være viktige for oppøving av ungdoms demokratiske ferdigheter. Gjennom deltakelse i diskusjoner kan elever trene på å sette seg inn i hverandres perspektiver og forstå andres meninger. Slike diskusjoner kan blant annet ha betydning for å utvikle toleranse, respekt og empati for andre (Burbules 1993; Englund, 2007), verdier som løftes frem i læreplanens nye overordnede del (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2017, s. 8).

Samtaledemokrati i klasserommet

Demokrati innebærer en form for *folkestyre*, skjønt det er uenighet om hvordan demokratiet bør forstås og praktiseres. En demokratiforståelse som fokuserer på kommunikasjon og samtale, er filosofen Jürgen Habermas' idé om det *deliberative demokratiet*. For Habermas (1999) er det først og fremst offentlig diskusjon som driver samfunnet fremover ettersom vi gjennom rasjonell og saklig argumentasjon kan finne frem til enighet om fornuftige løsninger til det felles beste. Deliberativt demokrati har blitt et populært begrep i skoleforskning. Felles for mange som skriver om temaet er tanken om at elever lærer demokratiske ferdigheter gjennom å diskutere (Hess & McAvoy, 2015; Samuelsson & Bøyum 2015). Dermed blir det viktig at elever i stor grad medvirker i

undervisningen gjennom å argumentere, lytte til og vurdere andres argumenter. Det er slik elever får trening i å anvende diskusjon som demokratisk kompetanse.

En mulig innvending er at å overføre deliberativt demokrati til en skolesammenheng kan være utfordrende, ettersom Habermas krever at man kommer til enighet gjennom saklig og rasjonell argumentasjon. Dette kan føre til at noen elever lar være å ytre seg. De kan for eksempel føle at argumentene deres ikke strekker helt til eller være redde for manglende anerkjennelse av personlige synspunkt. En annen innvending er at målet om enighet kan sies å dekke over at det finnes ulike verdier og synspunkt som ikke kan eller bør forenes i konsensus.

Den politiske teoretikeren Chantal Mouffe (1999) har et interessant alternativ til Habermas' (1999) deliberasjon. Hun videreutvikler samtaledemokratiet i en mer tilgjengelig retning ved å fremheve at uenighet kan være en konstruktiv kraft i samfunnet. Ifølge henne er ideell politisk kommunikasjon, for eksempel diskusjoner, en fredelig kamp mellom *meningsmotstandere*. Her er det ikke en forutsetning at alle skal komme til enighet; i stedet samarbeider man med dem man er uenig med. I motsetning til Habermas mener derfor Mouffe at politisk handling også bør kunne være et uttrykk for *dissens*. I skolen kan en slik holdning til politisk kommunikasjon legge til rette for mer tilgjengelige og pluralistiske diskusjoner. Dette er fordi det blir større rom for å prøve ut meninger og utvikle respekt for meningsforskjeller, samtidig som det legges til rette for at elever kan løse konflikter på en fredelig og kunnskapsfundert måte (Mathé & Elstad, 2017).

Hvordan oppmuntre til diskusjon i klasserommet?

Som lærer er det ikke alltid lett å få i gang klasseromsdiskusjoner, men noen strategier kan være til hjelp (Hess & McAvoy, 2015; Nystrand m.fl., 1997; Liljestrand, 2002):

- Åpne og autentiske spørsmål
- Opptak: Om læreren spiller videre på eller ber elevene utdype sine innspill og synspunkter

Åpne og autentiske spørsmål kan være hensiktsmessige måter å iverksette klasseromsdiskusjoner på (Nystrand m.fl., 1997). *Åpne spørsmål* er spørsmål med flere mulige rette svar, for eksempel: «Hvorfor ender den kalde krigen?». Også *autentiske spørsmål* kan besvares på forskjellige måter, men her er det ingen forventninger om rette eller gale svar, for eksempel: «Hva tenker du når du ser dette bildet?». Slike autentiske spørsmål kommuniserer i større grad enn åpne spørsmål at elevenes egne resonnementer og refleksjoner er viktige og derfor godt egnet til å oppmuntre til samtale og diskusjon i klasserommet.

Åpne og autentiske spørsmål kan ha ulike formål. For å legge til rette for og etablere deliberasjoner som inneholder reell meningsbryting kan det være relevant å tenke på hvor handlingsrettet spørsmålet er. Studier viser at handlingsrettede spørsmål hvor det er uenighet om politiske handlingsalternativ, er godt egnet for å fremme diskusjon og meningsbryting. Med andre ord, spørsmål der elevene bes om å løse et konkrete problem sammen (Hess & McAvoy, 2015; Samuelsson, 2016). Eksempler kan være å diskutere løsningsalternativer på utfordringen med frafall i videregående skole eller miljøproblemer og hvordan legge til rette for bærekraftig utvikling i hverdagen.

Opptak viser til måten læreren responderer på elevenes ytringer. Ifølge Nystrand med flere (1997) kan deltagelse i samtaler og diskusjoner økes hvis lærer eller medelever følger opp innspill med nye spørsmål eller bygger videre på elevenes ideer. Dette er fordi elevene opplever at deres bidrag blir verdsatt og er betydningsfulle for undervisningen. Opptak kan både innebære å plukke opp elementer i elevenes utsagn og stille nye spørsmål basert på disse; eller det kan være å undersøke et utsagn nærmere ved å etterspørre oppklaringer, eksempler eller mer kritiske vurderinger av elevenes egne uttalelser. På denne måten kan opptak også bidra til å gi elevene trening i å håndtere motstand og i å reflektere over og begrunne egne synspunkt.

Om studien

I sin masterstudie undersøker Aashamar (2017) hvordan lærere etablerer diskusjoner og hva som kjennetegner måten elever og lærere diskuterer på. Studien innebar analyser av videoopptak av

helklassediskusjoner fra en ungdomsskoleklasse sentralt på Østlandet. Videodataene ble hentet fra prosjektet *Linking Instruction and Student Experiences* (LISE) ved Universitetet i Oslo, med prosjektleder Kirsti Klette og prosjektkoordinator Lisbeth M Brevik. Prosjektet bruker to faste kameraer plassert på veggen i hver ende av klasserommet og mikrofoner som fanger lyd fra lærere og elever. Utvalget besto av totalt åtte undervisningstimer i samfunnsfag og engelsk (fire timer i hvert fag). Klassen hadde forskjellige lærere i fagene, men fagstoffet de jobbet med berørte samme tematikk, nemlig krig og konflikt. Fordelen med designet var at det utgjorde et godt grunnlag for å sammenligne diskusjonspraksis blant de samme elevene, på tvers av fag og lærere. Analysene i denne artikkelen brukte transkriberte videodata, og analysearbeidet besto av identifisering av temaer med utgangspunkt i teorien som ble skissert kort over.

Oppmuntring til diskusjon

I de observerte timene fikk elevene gode muligheter til å komme til orde i både samfunnsfag- og engelskundervisningen. Lærerne tilrettela for dette på ulike måter: Samfunnsfagundervisningen var kjennetegnet av gruppediskusjoner og samtaler, mens det i engelskundervisningen for det meste oppsto diskusjoner i hel klasse. Et felles trekk på tvers av fagene var at lærerne ofte uttrykte at de forventet at elevene diskuterte faglige temaer seg imellom:

Samfunnsfaglærer: For hvis det er noe som er uklart så må dere diskutere med hverandre, kanskje Eirik [pseudonym] har skjont det annerledes enn deg.

Her oppmuntrer læreren fire elever til å diskutere fagstoffet. Hun nevner eksplisitt at elevene gjennom å diskutere kan utvide sin forståelse av emnet. Dette kan ha bidratt til å skape et klasseromsklima der diskusjon og samtale fikk en naturlig plass i det faglige arbeidet.

Ulike typer spørsmål leder til ulike typer diskusjoner

Et annet sentralt funn i studien var at lærerens spørsmålsstilling påvirket hvilke typer samtaler

og diskusjoner som oppsto i klasserommet. Om spørsmål bidro til å engasjere elevene i diskusjoner, var i stor grad knyttet til spørsmålets åpenhet. Autentiske spørsmål førte ofte til diskusjoner der elevene ga uttrykk for individuelle oppfatninger og synspunkt, det vil si diskusjoner med fokus på kunnskapsutveksling, framfor vurdering av synspunkter. I slike diskusjoner kan elever få trening i å lytte, se ting fra flere vinkler, utvikle toleranse og i å utfordre egne oppfatninger. Dette er viktige demokratiske kompetanser (Habermas, 1999; Mouffe, 1999). Likevel er en begrensning at diskusjonene ikke gir erfaring med meningsutveksling.

Mer handlingsrettede spørsmål førte til en annen type diskusjon. Diskusjonen under, som er oversatt fra engelsk og handler om konflikten i Nord-Irland, er et eksempel på dette (elevnavn er pseudonymer):

Engelsklærer: Diskuter spørsmålet: Hvorfor er det så vanskelig for to forskjellige grener av samme religion å leve sammen?

(Elevene diskuterer i grupper. Læreren lytter til og deltar i elevenes diskusjoner)

Engelsklærer: De to siste minuttene før pausen: Hvordan løser vi disse problemene på en best mulig måte? Dere er den oppvoksende generasjonen, jeg velger å sette mitt håp til dere. Hva diskuterte dere? Hvordan løser vi slike problemer på en best mulig måte?

Nicolas: Jeg mener det beste er å innse at det finnes forskjellige forståelser av samme religion, det må vi bare akseptere. Da kan vi si: «Du tar dette området, jeg tar dette, slik unngår vi konflikt». Det kunne ha fungert. Alternativt kan vi bare bestemme oss for ikke å slåss.

Engelsklærer: Absolutt. Emilie?

Emilie: Jeg mener vi må tolerere at ikke alle tenker likt som oss. Vi må bare la dem være som de er, og la dem tenke som de tenker, uten å begynne å slåss. Selv om du tror noen drar til helvete, kanskje de ikke har noe imot å dra dit? Eller, kanskje det er du som tar feil? Tenk om grekerne hadde rett? Så står du der og har vært kristen hele livet, du har hatet mennesker og bla-bla-bla, og til slutt er det du som har tatt feil. Det er ganske ironisk.

Engelsklærer: Ja, absolutt.

August: Ja, da er det bedre å være snill og glad. Tenk om det ikke finnes noen Gud og når du dør forsvinner du bare, og når du er glemte er du virkelig borte. Da er det nokså dumt å sløse så mye av livet på hat i stedet for å leve livet og tolerere andre.

Engelsklærer: Absolutt, jeg er enig. Tord?

Tord: Jeg mener en god løsning er å dele landet slik Nord-Irland og Irland gjorde. Protestantene kan flytte til Nord-Irland og katolikkene kan beholde Irland.

Engelsklærer: Absolutt, og det var det irene bestemt seg for. De dannet et protestantisk land og et katolsk land. Det var bare et problem, det skal vi snakke om etter pausen.

Læreren starter diskusjonen med åpne og autentiske spørsmål. Det siste spørsmålet, «Hvordan løser vi slike problemer på en best mulig måte?», kan kategoriseres som autentisk og handlingsrettet ettersom det ber elevene løse et konkret problem. Vi ser vi at elevene foreslår forskjellige og delvis inkompatible forslag til hvordan konflikten kan løses. Læreren sier seg stort sett enig i elevenes resonnementer, lytter og fungerer som ordstyrer i diskusjonen. Her får altså elevene gode muligheter til å utforske et åpent og handlingsrettet spørsmål, samtidig åpner samtalen i mindre grad for meningsbrytning mellom ulike synspunkter og handlingsalternativer.

Arbeid med demokrati og medborgerskap på tvers av fag

Klasseromsdiskusjoner som bidrag til trening i demokratiske kompetanser kan – og bør – jobbes med på tvers av fag. Dette kan ses på som essensielt både i lys av faglitteraturen og ny overordnet del av læreplanen, der det å trene på å vurdere egne og andres synspunkt fremheves som viktig (UDIR, 2017, s. 9). Med utgangspunkt i våre data vil vi foreslå tre strategier for å fremme meningsbrytning i klasserommet:

Strategi 1: Planlegg diskusjoner og gi elevene tid til å gå i dybden. Tidspress kan være et hinder for diskusjon og meningsbryting (Larson, 1997). Det tar tid å diskutere, og i en skolehverdag preget av et stort læreplanverk med mange kompetansemål kan det oppleves som et press å bruke mye tid på

kunnskapsformidling fremfor diskusjoner. Det kan derfor være en god idé å planlegge klasseromsdiskusjoner og sette av god tid slik at elevene kan utfolde seg. I tillegg er det viktig å ta seg tid til diskusjoner som oppstår spontant der det er mulig.

Strategi 2: Grip inn i elevenes diskusjoner. Ved å ha en aktiv rolle i diskusjonen kan læreren legge til rette for meningsbryting. I eksempelet over kunne læreren antagelig bidratt til meningsbryting ved å oppfordre elevene til å sette ulike synspunkter opp mot hverandre gjennom å bruke opptaksstrategier, for eksempel ved å spørre: «Hva er den mest hensiktsmessige løsningen?».

Strategi 3: Understrek at uenighet er viktig. Målet må ikke være at elever hele tiden skal være uenige med hverandre, men varierte diskusjoner kan være en fordel. Lærere kan ha nytte av et bevisst forhold til meningsbryting som en demokratiserende praksis og formidle til elevene at uenighet og meningsbryting hører hjemme i demokratiske samfunn. Ved å unngå å sette søkelyset på ulike synspunkt kan disse utvikle seg uten å møte motstand fra andre perspektiver.

Meningsbryting i klasserommet

I denne artikkelen har vi belyst hva klasseromsdiskusjoner er og hvordan de kan brukes for å la elevene trene på å forstå ulike handlingsalternativer og utfordre egne og andres perspektiver. Vi argumenterer for at denne type diskusjon kan brukes i flere fag som et ledd i arbeidet med *demokrati* og *medborgerskap* som tverrfaglig tema. Derfor har vi foreslått tre strategier lærere kan bruke for å tilrettelegge for klasseromsdiskusjoner, gjerne om autentiske spørsmål i fag elevene opplever som relevante og interessante. Det er viktig å påpeke at det er mange former for klasseromssamtaler som kan gagne både elevers faglige engasjement og læring. Våre strategier kan fremme meningsbryting og elevenes trening i å begrunne sine synspunkter, men bør ikke gå på bekostning av elevenes muligheter til å få diskutere fritt temaer de er opptatt av der det er relevant.

LITTERATUR

- AASHAMAR, P.N. (2017). *Diskusjon og demokrati* (Materoppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- BRIDGES, D. (1979). *Education, Democracy and Discussion*. Windsor: NFER.
- BURBULES, N.C. (1993). *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.
- ENGLUND, T. (2007). Skola för deliberativ kommunikation. I: T. Englund (Red.), *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som* (s. 153–168). Göteborg: Bokförlaget Diados.
- HABERMAS, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Gyldendal.
- HESS, D.E., & MCAVOY, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. New York: Routledge.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET [KD]. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Meld. St. 28 2015-2016. Hentet fra <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>>
- LILJESTRAND, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena* (Doktoravhandling). Örebro universitet. Örebro.
- MATHÉ, N.E.H. & ELSTAD, E. (2017). Elevers vurdering av politikeres bruk av sosiale medier i et postfakta-samfunn og implikasjoner for samfunnsfaget. *Norddidactica* 3, 71-96.
- MOUFFE, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research* 66 (3), 745-758.
- NYSTRAND, M., GAMORAN, A., KACHUR., R & PRENDERGAST, C. (1997). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teacher College Press.
- PARKER, W.C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- SAMUELSSON, M., & BØYUM, S. (2015). Education for deliberative democracy: Mapping the field. *Utbildning och Demokrati*, 24(1), 75–94.
- SAMUELSSON, M. (2016). Education for Deliberative Democracy: A Typology of Classroom Discussions. *Democracy and Education*, 24(1), 5.
- UTDANNINGSDIREKTORATET [UDIR]. (2017). *Overordna del verdier og prinsipper*. Hentet fra <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-nygenerell-del-av-lareplanverket-for-grunnopplaringen-som-skalerstattegjeldende-generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/id2542076/>>



Peter N. Aashamar er lektor ved Mailand videregående skole. Han har master i samfunnsfagdidaktikk fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, hvor han forsket på data fra videostudien Linking Instruction and Student Experiences (LISE).



Nora E. H. Mathé er doktorgradsstipendiat i samfunnsfagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, og forsker på elevers forståelse av og forhold til demokrati, politikk og samfunnsfag.



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



Illustrasjonsfoto: © contrastwerkstatt/Adobe Stock

Demokratisk opplæring i skolen

Samlingsstunden som arena

■ AV KAREN IDEN AUSTRHEIM

Elevenes samlingsstund om morgenen er et godt tidspunkt for å arbeide med elevenes demokratiforståelse og for å praktisere demokrati i praksis. Ved å velge en fast tid hver dag kan læreren sikre at dette får tilstrekkelig plass innenfor elevenes skolehverdag.

Elevene i 2. klasse sitter på benker i en halvsirkel foran den interaktive tavla. Det er dagens samlingsstund.

«Kan vi synge demokrati?» spør en av elevene.

«Husk å rekk opp hånden hvis du vil si noe»

svarer læreren. Hun peker deretter på en annen elev som har hånden i været. «Kan vi synge planet-sangen?» spør hun. Det blir hånd-opprekking om hvilken sang de skal synge, og planet-sangen vinner.

Hver dag samles elevene foran i klasserommet for å gå igjennom dagen i dag. Selv om elevene skal tilegne seg konkrete kunnskaper og ferdigheter for å klare seg i videre utdanning og arbeidsliv, har skolen og læreren også en annen viktig oppgave. Skolen skal gi elevene best mulige forutsetninger for aktiv samfunnsdeltakelse og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 23). Den daglige samlingsstunden i begynneropplæringen kan være en nyttig arena for dette.

I denne artikkelen vil jeg se nærmere på hvordan læreren kan legge til rette for demokratisk opplæring i samlingsstunden. Undersøkelsen er gjennomført ved å observere en samlingsstund i en 2. klasse og intervjuer læreren om hvordan hun arbeider for å fremme demokratisk opplæring på denne arenaen. Det er interessant å undersøke hvordan læreren arbeider med et så overordnet begrep som demokratisk deltakelse i den konkrete skolehverdagen, spesielt ettersom forskning på demokratisk medborgerskap i skolen fortsatt var i startfasen i Norge for bare noen år siden (Stray, 2011, s. 5-11). Artikkelen er ment både som en påminnelse om den demokratiske opplæringens plass i lærerens arbeid, og som inspirasjon til hvordan læreren kan legge til rette for demokratisk opplæring i hverdagen.

Samlingsstund på 2. trinn – datainnsamling

Under en observasjon av en 2. klasse la jeg merke til at elevene sang en sang de kalte «demokrati» i noen av samlingsstundene de hadde hver morgen. Derfor valgte jeg å systematisk observere en samlingsstund der demokratisk opplæring var tema. Jeg valgte en ikke-deltakende observasjon ettersom jeg tenkte dette ga den beste forutsetningen for å få mest mulig nøytral og interessant informasjon (Bjørndal, 2017, s. 48). Observasjonen ga meg som forsker mulighet til å undersøke om mine opprinnelige tanker om samlingsstunden var korrekt og til å undersøke den valgte problemstillingen nærmere. Jeg benyttet også kvalitativt intervju av læreren i klassen ettersom denne metoden egner seg godt til å undersøke og beskrive menneskers erfaringer og tanker, og samle inn detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johansen, 2012, s. 77-78). Ved å benytte meg av begge metodene fikk jeg innblikk i hvordan læreren gjennomfører samlingsstunden, og hvilke tanker og refleksjoner som ligger bak lærerens arbeid.

Demokrati i skolen

Demokrati kan defineres på mange måter, og ifølge John Dewey fordrer selve ideen om et demokrati at meningen med begrepet blir kontinuerlig utfordret, endret og diskutert (referert i Biesta, 2006, s. 122). Når vi hører ordet demokrati, tenker vi gjerne på en styringsform der

landets borgere stemmer frem de som skal styre landet. Men begrepet inneholder også en sosial dimensjon. Dewey (referert i Biesta, 2006, s. 122) betegner demokrati som «primarily a mode of associated living». Det vil si at demokrati ikke bare er en styreform, men også en form for liv i fellesskap med andre, der vi kommuniserer og deler felles erfaringer. Når jeg intervjuer lærerinformanten i undersøkelsen, fokuserer også hun på den sosiale dimensjonen i demokrati når hun forteller om sitt arbeid med demokratisk opplæring. Hun mener at demokratiopplæring gjøres for at elevene skal «beherske samfunnet, kunne hevde sin rett og være et medmenneske». Hun snakker om viktigheten av respekt for andre og deres meninger, det å tørre å ta ordet, ha egne meninger og å lytte til andre.

Målsettingen om at utdanningen skal fremme demokrati, er nedfelt i opplæringslovens formålsparagraf, og det står også at elevene skal utvikle «kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (opplæringslova, 1998, § 1-1). Vi ser også gjennom fornyelsen av generell del i læreplanverket at demokrati i skolen er et svært aktuelt tema. Den generelle delen beskriver grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i opplæringen, og demokrati blir fremhevet som en grunnleggende verdi som det skal arbeides med i hele utdanningsløpet i ny overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8-9). Selv om læreplanverket legger vekt på demokratisk opplæring, inneholder det verken konkrete retningslinjer eller fagplaner som beskriver hvordan dette skal realiseres i praksis (Stray, 2011, s. 15).

Det blir med andre ord lærerens oppgave å transformere de generelle og ideelle formålene til konkret praksis i klasserommet. Dette mener lærerinformanten er en utfordring. Hun snakker om at det er lettere å forholde seg til for eksempel kompetansemål, enn «store ord». Det som er konkret, er lettere å arbeide med. Samtidig presiserer hun at dette ikke betyr at det konkrete er viktigere enn å danne elevene og gjøre dem klare for samfunnet, det er bare mer utfordrende i hverdagen. Janicke H. Stray (2011, s. 12) skriver: «Demokratisk kompetanse handler om de redskapene vi som samfunnsmedlemmer bruker for

å ivareta egne og andres interesser i samfunnet». Det vil si alle kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger vi innehar som gjør at vi er i stand til å leve som demokratiske deltakere i samfunnet. Lærerrollen er allerede mangfoldig og krevende (Skaalvik og Skaalvik, 2012, s. 13). Når demokratisk kompetanse dertil er så omfattende, og læreplanverket mangler konkrete retningslinjer for arbeid med området, så kan det være grunn til å tro at også andre lærere i barneskolen kan oppleve demokratisk opplæring som mer utfordrende enn andre emner.

En annen utfordring lærerinformanten nevner, er det å fremme individualitet og forskjellighet på samme tid som hun skal føre elevene gjennom samme løp. Hun mener at aksept for ulikhet og andres meninger er et viktig grunnlag for demokratisk deltakelse, men at det kan være utfordrende å få dette frem så godt som hun ønsker i undervisningen. Selvsagt skal elevene ha en tilpasset opplæring, men de vurderes på samme grunnlag, og læreren mener at «det er ikke til å stikke under en stein at visse ferdigheter gir mer plusspoeng i skolen enn andre». For eksempel vil en elev kanskje ha vanskelig for å tro en lærer hvis han sier at ulikhet er bra for gruppen og at eleven er god nok som hun er, men samtidig gir henne lave karakterer i alle fag. Her mener lærerinformanten at nøkkelen er å lage et godt læringsfellesskap i klassen. Hun legger til rette for at elevene kan lære av hverandre gjennom samtaler og diskusjoner. Det å vise at alle har noe viktig å komme med, mener hun er viktig for at elevene skal tørre å bli en aktiv del av samfunnet senere i livet. Dette mener hun at hun oppnår gjennom sitt arbeid i samlingsstunden. Elevene får delta i fellesskapet på sine premisser, og hun forteller dem at det er viktig «å lytte og reflektere over tankene til de andre» for å utvikle seg selv.

Demokrati i samlingsstunden

Det kommer frem av observasjonene og intervjuet at læreren ser klassen som et fellesskap der hver elev har en viktig rolle, og de må lære av hverandre. Elevene må få en demokratisk forståelse og kompetanse for å oppnå et godt

fellesskap. Hun utnytter samlingsstunden elevene har hver morgen fordi det er en trygg situasjon for elevene, og fordi hun syns «dette fungerer godt i min lærerrolle». Ved å velge en fast tid hver dag sikrer hun at elevene får arbeide med den demokratiske delen av skolens formål hver dag. Det gjør også at hun kan være særlig oppmerksom på situasjoner som kan være gode muligheter til å arbeide med demokratisk kompetansen til elevene. Man kan tenke seg at særlig fokus på demokratisk opplæring gjør at læreren glemmer å arbeide aktivt med dette området i andre deler av undervisningen, men i intervjuet presiserer læreren at hun vektlegger arbeidet med demokratisk deltakelse også i de andre delene av undervisningen. Hun mener likevel samlingsstunden er en særlig god og naturlig arena for de yngste elevene å arbeide med en «fellesskapsfølelse» på, der de kan komme med meninger og snakke sammen som en gruppe.

I samlingen fokuserer hun alltid på noen elementer hun mener er sentrale i den demokratiske opplæringen. Hver morgen går én og én elev opp foran de andre og sier navnet sitt og forteller om dagens tema. Temaet kan være alt fra hva de gjorde i helgen til å si sin mening om kildesortering eller favorittdyr. På 2. trinn fokuserer de både på aktiviteten i seg selv og innholdet. Gjennom å legge opp til disse små fremføringene ønsker læreren å bedre elevenes muntlige ferdigheter. Hun mener at muntlige ferdigheter er en forutsetning i et sosialt samfunn. Også her ser vi hvordan hun vektlegger den sosiale dimensjonen i demokratisk opplæring. I tillegg synger de og bruker sangen til å lære om ulike emner. Fra observasjonen ser jeg at elevene synger om fagstoff, for eksempel om planeter i solsystemet vårt. De synger om demokrati og valg i «demokrati-sangen» (NRK Super, 2015), og de synger sanger om tema som vennskap, barndom og det å være seg selv. Elevene velger i fellesskap hvilken sanger de skal synte i samlingen. Noen kommer med forslag, og deretter stemmer fellesskapet over hvilken av forslagene som skal synges. Når det oppstår mindre konflikter i samlingen, diskuterer klassen noen ganger hvordan disse kan løses og snakker



Illustrasjonsfoto: © Africa Studio/Adobe Stock

om rettferdighet, retten til egne meninger og å hvordan man bør oppføre seg mot andre i samfunnet.

Fokus på muntlige ferdigheter

De fem grunnleggende ferdighetene i dagens læreplanverk er forutsetninger for demokratisk deltakelse i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 13- 38), men lærerinformanten fremhever muntlige ferdigheter spesielt i denne sammenhengen. Kommunikasjon, dialog og språk er hjørnesteiner i demokratiet (Stray, 2011, s. 73), og ved å fokusere på elevenes muntlige ferdigheter i samlingen gjør læreren dem blant annet i stand til å kommunisere på en god måte. I fremføringene får elevene kommunisert, utviklet eget språk og mulighet til å fremme egne meninger. Ved å snakke etter tur, si sin mening og stemme over hva fellesskapet skal foreta seg, lærer de å forholde seg til andre mennesker. Sagt på en annen måte; ved å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg, så utvikles elevenes evne til demokratisk deltakelse (Berge & Stray, referert i Bakke & Kverndokken, 2014, s. 58).

Lærerinformanten forteller videre at elevene

selvsagt bruker sine muntlige ferdigheter hele tiden hjemme og på skolen, men at det ofte blir liten tid til å forbedre ferdigheten gjennom for eksempel fremføringer eller organiserte diskusjoner, spesielt sammenlignet med arbeid med lese- og skriveferdigheten. Derfor legger hun inn fremføringer i samlingsstunden. På den ene siden får elevene erfaring med å snakke høyt foran andre, si sine meninger og ikke minst oppleve å bli lyttet til. På den andre siden gir det også læreren innsikt i hver elevs muntlige ferdigheter, noe som gjør at hun kan tilpasse undervisningssituasjoner som krever muntlig bruk av språket.

Ulik tilnærming for bedre opplæring

Arthur og Wright (2012, s. 8) deler opplæring til demokratisk medborgerskap i tre tilnærminger. Læreren må gi elevene a) opplæring *om* demokratisk deltakelse, b) opplæring *for* demokratisk deltakelse og c) opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse. Opplæring om demokrati og demokratisk deltakelse dreier seg om å gi elevene kunnskap om det demokratiske samfunnet og politiske prosesser. Opplæring for demokrati innebærer

utviklingen av ferdigheter og verdier som redskap for å oppmuntre til aktiv samfunnsdeltakelse. Sist, men ikke minst, må elevene få lære å bli demokratiske deltakere gjennom praktisk erfaring med demokratiet, for eksempel ved elevråd eller i politiske verv utenfor skolen. Arthur og Wright mener alle tre formene for demokratisk opplæring må være til stede, men skriver også at det ofte vil være overlapping mellom de ulike tilnærmingene i praksis (Arthur og Wright, 2012, s. 9).

Hvis vi ser på samlingene på 2. trinn med utgangspunkt i Arthur og Wrights inndeling, finner vi alle de tre formene for opplæring. Sangen om demokrati dreier seg om opplæring om demokratisk deltakelse. Lærerens fokus på muntlige ferdigheter gir elevene en ferdighet til å delta aktivt i samfunnsdebatten, og er dermed opplæring for demokratisk deltakelse. I innledningen i teksten ble det vist et utdrag fra observasjonen der vi ser at elevene fikk stemme over hvilken sang de skulle synge først. Dette er en form for opplæring gjennom demokratisk deltakelse. På en side blir ikke elevene gjort oppmerksomme på at denne avstemningen er en demokratisk prosess, noe som kan gjøre at de ikke er oppmerksomme på det de skal lære, og dermed ikke lærer like mye av situasjonen som de kunne. På en annen side er poenget med denne tilnærmingen at demokratisk deltakelse i seg selv skaper gode demokratiske verdier hos elevene uten at man fokuserer på de demokratiske prinsippene som ligger bak. Her ligger det likevel en mulighet for lærere. Velger man å forklare at avstemningen er en av demokratiets grunnprinsipper etter en avstemningssituasjon, får man en overlapping der både opplæring om og gjennom demokrati er til stede, og ferdighetene elevene øver ved å stemme i et fellesskap og akseptere resultatet, gjør også at opplæring for demokrati kommer inn i bildet. På den måten kan en enkeltaktivitet inneholde alle de tre tilnærmingene til demokratisk deltakelse samtidig. Selv om lærerinformanten ikke gjør dette, vektlegger hun alle tilnærmingene for demokratisk opplæring i løpet av samlingsstunden. Slik får elevene et viktig grunnlag for videre opplæring og for aktiv deltakelse i samfunnet.

Avsluttende refleksjoner

Evnen til demokratisk deltakelse er noe som må utvikles gjennom kunnskapstilegnelse, erfaring og utprøving, og må være et fokus gjennom hele skoleløpet. Lærerinformanten i denne undersøkelsen viser hvordan man kan trekke inn demokratisk opplæring på ulike måter i undervisningen slik at denne delen av skolens formål blir ivaretatt i praksis. Gjennom samlingsstunden legger hun til rette for alle tre av Arthur og Wrights tilnærminger til demokratiopplæring. Lærerinformanten gjør elevene oppmerksomme på det demokratiske perspektivet gjennom en sang og ved samtaler om fellesskap og rettferdighet, men arbeider også implisitt gjennom arbeid med muntlige ferdigheter. Valget av emner i fremføringene der elevene må ta stilling til noe, for eksempel favorittdyr, er tatt av lærer fordi hun har demokratisk deltakelse i tankene og ønsker at de skal lære å uttrykke meningene sine på en god måte.

Det er viktig å hele tiden være oppmerksom på den demokratiske opplæringen som foregår i undervisningen; slik kan man arbeide systematisk med utviklingen av elevens demokratiske kompetanse gjennom hele skoleløpet. Å stadig reflektere over det demokratiske formålet i opplæringen gjør at man som lærer får mulighet til å legge til rette for viktige samtaler og læringsøyeblikk.

Jeg håper denne artikkelen kan inspirere til å reflektere over de demokratiske prinsippene som

Utdrag fra sangen om demokrati:

Når du velger til elevråd; Gry eller Frode.
Ja, så tar du altså del i en klassisk metode.
Som tok helt av mot slutten av 1700-tallet.
FRIHET, LIKHET OG BRORSKAP for alle mann!
Demokratiet det var kommet for å bli.
Et styresett der du og jeg har alt å si.
Men sier du: «det er det samma for meg».
Da lar du de andre bestemme for deg!
Nei og nei og nei...

Tekst: Torgrim Grimstad, Hanne Vennemo, Lars Bleiklie Devik

allerede ligger implisitt i undervisningen og til å finne nye tilnærminger til demokratisk deltakelse. Som lærer er man med på å forme elevene til de menneskene de blir når de vokser opp, de samfunnsborgerne de utvikler seg til. Lærerens arbeid former fremtidens demokrati.



Karen Iden Austrheim er utdannet grunnskolelærer og tar mastergrad i undervisningsvitenskap med fordypning i norsk ved Høgskulen på Vestlandet. Ved siden av studiene jobber hun deltid på avlastningsbolig for multifunksjonshemmet ungdom og er lærervikar.

LITTERATUR

- ARTHUR, J. & WRIGHT, D. (2012). *Teaching Citizenship in the Secondary School* (2. utg.). New York: Routledge.
- BAKKE, J.O., & KVERNDOKKEN, K. (2014). Muntlig bruk av språket. I: B.K. Jansson, & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 53-82). Oslo: Universitetsforlaget.
- BIESTA, G.J.J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm
- BJØRNDAL, C.R.P. (2017). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- CHRISTOFFERSEN, L., & JOHANNESSEN, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2016a). *Rapport om lærerrollen*. Bergen Fagbokforlaget. Hentet fra <<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccca72769/rapport-om-lærerrollen.pdf>>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2016b). (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>>
- NRK SUPER (2015). Hentet 16. desember 2017 fra <<http://tv.nrksuper.no/serie/musikkvideoer-nrk-super/msubo4001415/season-1/episode-34>>
- Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den videregående opplæring av 17. juli 1998 nr. 61
- SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- STRAY, J.H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplæringen.pdf>>

ANNONSER

Østlandsk lærerstevne 2. og 3. november

2 dager
178 kurs
50 utstillere
300 kr

Kurs- og utstilleroversikt og påmelding:
www.ostlandsklarerstevne.no

LA ELEVENE FORSKE!

HOLBERGPRISEN I SKOLEN 2019



Søknadsfrist: 1. oktober 2018

Hva gjør en forsker, og hvordan foregår forskning? Hvordan kan vi bruke kilder, forskningsspørsmål, teori og metode til å skape ny kunnskap?

Holbergprisen i skolen er en nasjonal forskningskonkurranse for elever i videregående skole innen human- og samfunnsfagene. Deltagelse er gratis, og klassen vil få oppfølging fra Holbergsekretariatet og etablerte forskere underveis i prosjektet.



facebook.com/holbergpriseniskolen holbergprisen.no info@holbergprisen.no

Demokratilæring gjennom bruk av kontroversielle spørsmål

■ AV EMIL SÆTRA

Kontroversielle spørsmål kan være velegnet for elevenes demokratilæring. Samtidig kan slike spørsmål skape utfordringer for læreren. En studie har undersøkt hvilke suksessfaktorer som ligger til grunn når undervisning som omhandler kontroversielle spørsmål blir vellykket.

En mye brukt definisjon av demokratisk medborgerskap er at det dreier seg om å leve sammen i et stabilt politisk fellesskap over tid (Kymlicka og Norman, 1995). Utdanning til demokratisk medborgerskap kan, i forlengelsen av dette, forstås som det å lære å leve sammen i et demokratisk fellesskap (Bîrzea, 2005).

Dagens situasjon fordrer at teoretisering som omhandler demokrati og medborgerskap i skolen tar utgangspunkt i at vi lever i et pluralistisk samfunn. Pluralisme er noe som karakteriserer vår tid. Dette gjelder ikke bare i Norge. Den amerikanske filosofen John Rawls kalte pluralisme ganske enkelt for «*a fact*». Det er ikke til å komme utenom, skrev Rawls, at vestlige demokratier er blitt så store, komplekse og mangfoldige at en ikke kan forvente at alle dets medlemmer slutter opp om et felles sett med verdier. Derfor må også samfunnet tuftes på en idé om rimelig pluralisme (Rawls,

1996). En annen politisk filosof, Hannah Arendt, skrev ganske enkelt at mangfold er «betingelsen for politisk eksistens» (Arendt, 1996). Vi blir først klar over oss selv, sier hun, i møte med andre og det som er annerledes. John Dewey, som var både pedagog og filosof, lot mangfold stå helt sentralt i sin pedagogiske filosofi. Hans argumentasjon for demokratisk samhandling i skolen var motivert blant annet av et ønske om å forene en form for sosial kontroll med det mangfold av ønsker og interesser som finnes innenfor en klasse (Dewey, 2005/1916).

Dewey skrev også at demokrati er noe som må «fødes på ny» for hver generasjon, og at utdanning er demokratiets «jordmor» (Dewey, 2005). Dette er en innsikt som i lang tid har vært glemt av dem som bestemmer hvordan utdanningspolitikken skal se ut, både i Norge og andre steder. Antageligvis fordi den politiske situasjonen har vært

opplevd som relativt stabil, har man vært opptatt av helt andre ting, slik som å utvikle «human-kapital» og «internasjonal konkurranseevne». Ettersom den politiske situasjonen, både i Europa og andre steder, har endret seg en del de seneste årene, har imidlertid flere og flere blitt minnet på at det å fremme demokrati er en viktig målsetting for utdanningssystemet. Et uttrykk for dette er at demokrati og medborgerskap i en relativt fersk stortingsmelding trekkes frem som ett av tre tverrfaglige emner som skal prioriteres i fremtidens skole (Meld. St.28, 2016). I Ludvigsen-utvalgets sluttrapport (NOU, 2015:8), som ligger til grunn for den samme stortingsmeldingen, trekker utvalget frem at elevene skal utvikle «demokratisk kompetanse».

Hva er så demokratisk kompetanse? Dette er et spørsmål med mange ulike svar. Ett mulig svar, som ligger tett på Ludvigsenutvalget anbefalinger, er at det dreier seg om å lære *om*, *for*, og *gjennom* demokratisk deltagelse¹. Det å lære *om* demokratisk deltagelse handler, kort fortalt, om at elevene tilegner seg kunnskap de kan dra nytte av som demokratiske medborgere. Eksempler kan være kunnskap om det politiske systemet i Norge, internasjonal politikk, og menneskerettigheter (herunder barns rettigheter). For meg som har bakgrunn fra samfunnsfagdidaktikk, er dette nærliggende eksempler. Det vil imidlertid være for snevert å stanse der, ettersom det kan argumenteres for at alle fag i skolen innehar relevante kunnskapskomponenter. I religionsfaget kan en trekke frem kunnskap om religioner og etikk, fra naturfag kunnskap om jordas livsgrunnlag; bare for å nevne noe.

Å lære *for* demokrati handler om tilegnelse av ferdigheter og verdier. Eksempler på ferdigheter kan være det å kunne delta i saklig debatt og det å

tenke kritisk. Verdier kan være respekt og toleranse.

Å lære *gjennom* demokrati er i mindre grad en instrumentell kategori, og handler i større grad



om en måte å være sammen på. Det dreier seg om deltagelse i demokratiske praksiser. Noen vil kanskje umiddelbart tenke på aktiviteter og begreper som elevråd eller medbestemmelse. Det er imidlertid mulig å anlegge et bredere perspektiv enn som så. Læring gjennom demokrati kan også forstås som noe en kan legge til rette for i mye av den dagligdagse samhandlingen som foregår innenfor et klasserom².

Kontroversielle spørsmål i undervisningen

Et videre spørsmål er: Hvordan kan demokratisk kompetanse oppøves i praksis? Ett mulig svar kan være å ta utgangspunkt i nettopp *kontroversielle spørsmål i undervisningen*. Det første man da må gjøre er å finne ut hva man faktisk mener med kontroversielle spørsmål. Dette er ikke nødvendigvis helt enkelt, og innenfor faglitteraturen er det uenighet om hvordan en definisjon av begrepet kan og bør se ut. Noe synes imidlertid de aller fleste å være enige om. Et minimumskrav, og en første forutsetning, er at noen er uenige. Noe alle er enige om, kan neppe kalles for kontroversielt.

Et annet kjennetegn ved kontroversielle spørsmål er at de vanligvis innebærer en viss form for kompleksitet. Hvis et spørsmål er enkelt og oversiktlig, er det som oftest også mulig å gi et ukontroversielt svar på det.

For det tredje vil de fleste være enige om at et kontroversielt spørsmål må kunne gis ulike svar, og at flere av disse svarene må kunne beskrives som fornuftige. Hva som regnes som fornuftig, og hvor en trekker grensen for det, er riktignok en langt vanskeligere affære.

Hva er så formålet med å undervise i kontroversielle spørsmål? Og hva er det som gjør dem velegnet for demokratilæring? En kortfattet

argumentasjon kan gjøres ved hjelp av tredelingen som ble presentert over; at det kan bidra til læring om, for, og gjennom demokratisk deltagelse. Det å ta i bruk kontroversielle spørsmål kan være en måte å organisere fagstoff på, og slik en måte elevene kan tilegne seg kunnskap de kan dra nytte av som demokratiske medborgere (læring om demokratisk deltagelse). Kontroversielle spørsmål er dessuten velegnet for dialoger og diskusjoner, hvor elever kan oppøve ferdigheter (i saklig debatt, kritisk tenkning) og verdier (som respekt og toleranse). Med andre ord: læring for demokrati. En slik måte å være sammen på kan også forstås som en form for læring gjennom demokrati; en måte å være sammen på som er grunnleggende demokratisk og verdifull i seg selv.

Hva skal til for å lykkes? – en studie

I min studie har jeg undersøkt bruk av kontroversielle spørsmål i undervisningen ved videregående skoler. Jeg intervjuet til sammen 11 lærere fra 7 ulike skoler i og rundt Oslo, samt 28 elever fra 2 av de samme skolene. 9 lærere ble intervjuet hver for seg, mens 2 lærere ble intervjuet sammen. Elevene ble intervjuet i grupper på 5 eller 6.

Basert på det empiriske grunnlaget fra disse intervjuene er mitt hovedargument at konstruktiv bruk av kontroversielle spørsmål i undervisningen må ha sitt grunnlag i et godt læringsmiljø. Å skape et godt læringsmiljø krever at lærere og elever må ha en bevissthet på hva slags læringsmiljø de sammen skaper gjennom sine handlinger og holdninger. Som John Dewey skriver i *Demokrati og uddannelse* (2005), kan ikke undervisning forstås som en direkte eller rettlinjert prosess. Undervisning foregår tvert imot som oftest indirekte og basert på miljøet som skapes. Det er i interaksjon med klassens læringsmiljø – ikke bare læreren (selv om læreren er en viktig del av dette) – at elevene tilegner seg kunnskaper, ferdigheter, og verdier – og har rike eller mindre rike erfaringer.

I det som følger skal jeg ved hjelp av mitt empiriske materiale argumentere for at gode læringsmiljøer der man evner å gjøre god bruk av kontroversielle spørsmål i undervisningen, har tre kjennetegn. For det første er man avhengig



av at læreren har en god relasjon til elevgruppen, og at elevene har gode relasjoner til hverandre. For det andre kreves det at noen normer for samhandling er på plass. Til sammen bidrar dette til at læringsmiljøet kan være både trygt og utfordrende samtidig. Til sist er det betydningsfullt at læreren har de nødvendige ferdighetene til å fasilitere og opprettholde dialog og diskusjon.

Relasjoner

Et godt læringsmiljø handler, på en helt grunnleggende måte, om hva slags relasjoner som eksisterer mellom lærer og elevgruppen, og mellom elevene innad i elevgruppen. Dette er noe som nesten alle lærerne og elevene i undersøkelsen trakk frem. De aller fleste mener også at gode relasjoner er en forutsetning for at en kan ta i bruk kontroversielle spørsmål i undervisningen på en konstruktiv måte. De fleste elevene som ble intervjuet, så det som en forutsetning for sin deltagelse at de var trygge på å bli møtt på en respektfull måte av lærer og medelever.

Betydningen av gode relasjoner trer kanskje tydeligst frem i fortellinger om hva som skjer når de ikke er til stede. En erfaren lærer, som gjerne bruker kontroversielle spørsmål i undervisningen sin, forteller om «det året» hvor hun hadde en klasse som var så «stille», og hvor hun «aldri fikk i gang samtalen». Hennes forklaring på hvorfor dette skjedde dreier seg, i forenklet form, om at elevene i denne klassen ikke hadde den nødvendige relasjonen til hverandre. Hun opplevde også at hun så klassen for lite til at hun klarte å gjøre noe med det. En gruppe elever som gikk i en klasse hvor de hadde lite dialog og diskusjon, hadde tilsvarende erfaringer. De mente, kort fortalt, at det var vanskelig å få i gang dialog og diskusjon i deres klasse fordi elevene hadde for lite med hverandre å gjøre og dermed også kjente hverandre for dårlig. Et lurt sted å begynne for lærere som ønsker å bruke kontroversielle spørsmål i sin undervisning, er med andre ord å bygge relasjoner.

Normer for samhandling

Hva slags relasjoner som finnes i et klasserom er, i sin tur, tett forbundet med normer for

samhandling. Slike normer finnes i alle klasserom og er helt avgjørende for at utdanningsprosesser skal kunne finne sted. De aller fleste slike normer er uformelle, og mange av dem blir etter hvert såpass selvsagte at en ikke tenker noe særlig over dem. I skolen lærer elever å gå til klasserommet når klokka ringer, sette seg ved pulten sin når timen begynner, finner frem boka når læreren ber om det, og rekke opp hånda når en vil si noe. Normer for samhandling inngår i og bidrar til dannelse av sosiale praksiser; eller relativt stabile, normative mønstre av «do's» and «don'ts», som den canadiske filosofen Charles Taylor uttrykker det (Taylor, 1989).

Normer for samhandling må også ligge til grunn for undervisning i kontroversielle spørsmål. Klassen må etablere noen måter å være sammen på som gjør klasserommet trygt. I trygge klasserom er det også greit at man er uenige og utfordrer hverandres synspunkter. Både lærere og elever forteller dessuten at kontroversielle spørsmål ofte behandles gjennom dialoger og diskusjoner av ulike slag, og da må det også etableres noen praksiser for hvordan dette gjøres. Det kreves med andre ord en form for diskursiv praksis. Dette innebærer flere ting. For det første innebærer det å ha en ordning for hvordan en tar ordet. Noen klasser gjør dette mer formelt, ved at en tegner seg for innlegg eller replikk. Andre klasser har en mindre formell ordning, hvor en rekker opp hånda hvis en vil si noe. Det er også klasser i mitt materiale som av og til opererer uten noen slik ordning, og får det til. Her er det ikke ett generelt svar som er bedre enn andre.

For det andre innebærer det noen normer for hvordan en snakker til og med hverandre. Både lærere og elever synes, stort sett, at litt opphetet debatt kan være gøy. Like fullt er det noen ting en helst ikke skal gjøre. Elevene sier ganske samstemt at en ikke bør bli sint eller aggressiv mot andre. Dessuten bør man ikke være usaklig og ty til personangrep.

For det tredje, og relatert til det foregående, fins det noen normer for god argumentasjon. Disse består, kort fortalt, i å forholde seg til og bygge videre på hva andre sier. Flere elever sier

at de fort mister interessen for en dialog/debatt hvis andre holder enetale eller resirkulerer argumenter.

Læreren

Særlig elevene er opptatt av og vektlegger betydningen læreren har for at en skal lykkes med undervisning i kontroversielle spørsmål. Mens en del lærere toner ned sin egen betydning og mener dialog og diskusjoner hovedsakelig finner sted mellom elevene, trekker elevene frem læreren som en helt avgjørende suksessfaktor. Dette gjelder både måten læreren fasiliterer aktivitet på, og måten læreren deltar i aktiviteten på.

Også for læreren er det noen ganske klare «do's» and «don'ts». Er det en ting elever ikke liker, så er det lærere som tar altfor mye plass i samtalen; særlig med sine egne meninger. Hvis læreren i tillegg fremstår som lite åpen for alternative synspunkter, er elevene lite lystne på å delta. Elevene vil gjerne at lærere skal si ifra når noen kommer med påstander som ikke stemmer, og de synes ofte det er en god ting når lærere kommer med alternative synspunkter og kritiske motargumenter. Samtidig er de opptatt av at dialog og diskusjon forutsetter et rom for uenighet, og at lærere som tar for stor plass, kan ha en tendens til å lukke dette rommet.

Dette betyr imidlertid ikke at elevene er negative til at læreren deltar i diskusjon eller dialog. Tvert imot mener elevene at læreren i mange tilfeller vil spille en avgjørende rolle for at dialoger og diskusjoner skal være gode og lærerike. Av og til vil elevgrupper bli så gode på å samtale og diskutere at de klarer seg uten hjelp fra læreren. I mange tilfeller vil imidlertid lærerens bidrag, ifølge elevene, være nødvendig for å opprettholde det noen kaller «driv» eller «fremdrift» i samtalen. Dette kan skje på ulike måter, men ofte i form av spørsmål eller introduksjon av alternative synspunkter; noe som får elevene til å «tenke videre», som en elev uttrykker det.

Oppsummering

En kort oppsummering kan gjøres i tre deler. Først: kontroversielle spørsmål er spørsmål som

1) noen er uenige om svaret på, 2) som innehar en viss kompleksitet og 3) ulike svar kan gis med gode grunner. Deretter: kontroversielle spørsmål egner seg for demokrati-læring, ettersom de tilbyr en måte å strukturere fagstoff og tilrettelegge aktiviteter på som kan fungere som utgangspunkt for læring om, for og gjennom demokratisk deltagelse. Til sist: lærere kan lykkes med å gjøre konstruktiv bruk av kontroversielle spørsmål ved å skape gode relasjoner og normer for samhandling. Elever sier dessuten at læreren har en viktig rolle i å fasilitere og delta i aktiviteter, slik som dialoger og diskusjoner.

NOTER

- 1 For en introduksjon til denne modellen, se: J.H. Strays kapittel «Demokratipedagogikk» i K.L. Berge og J.H. Stray (red.) (2012): *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- 2 For mer om demokratisk medborgerskap i fremtidens skole, se: J.H. Stray & E. Sætra (2017). Teaching for democracy: Transformative learning theory mediating policy and practice. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 3, s. 1–16. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v3.555>

LITTERATUR

- ARENDT, H. (1996). *Vita activa: det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- BÎRZEA, C. (2005). *Tool for quality assurance for democratic citizenship in schools* (Katalog nummer 140827). Hentet fra: <www.unesco.org/education/>
- DEWEY, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim forlag.
- KYMLICKA, W., & NORMAN, W. (1995). *Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory*. I: R. Beiner (red.): *Theorizing citizenship*. Albany: State University of New York Press.
- MELD.ST.28. (2016). *Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU. (2015:8). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- RAWLS, J. (1996). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.
- TAYLOR, C. (1989). *Sources of the self*. Cambridge: Cambridge University Press



Emil Sætra er doktorgradsstipendiat og lærerutdannar ved MF Vitenskapelig Høyskole. Hans primære forskningsinteresse er demokrati og medborgerskap i skolen.



God lyd i klasserommet

– hjelper både elever og lærere

Det å høre godt i klasserommet er essensielt for at elevene skal få optimalt utbytte av undervisningen. Med Roger™ kan vi tilby et bredt sortiment av løsninger som gir barn de beste forutsetningene for et godt lydmiljø i klasserommet.

Med trådløse mikrofoner til elever og lærere, kan elever med nedsatt hørsel ta del i undervisningen på lik linje med sine medelever. Roger lydsystem sørger for god og klar lyd i hele klasserommet, og gjør det enklere å lytte og lære.

Fordeler med Roger Dynamic SoundField lydsystem:

- Elever med nedsatt hørsel blir inkludert i undervisningen på lik linje med sine medelever
- Lærere sparer stemmen
- Også elever uten nedsatt hørsel drar nytte av bedre lyd i klasserommet

Kontakt oss gjerne på mail: info.wireless@phonak.no

USA:

En offentlig skole – ingen garanti for likeverdighet

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Det amerikanske samfunnet er mer segregert i dag enn det var midt på 1950-tallet. Det har gitt seg utslag i et svært segregert offentlig skolesystem som i liten grad bidrar til utvikling av demokratiske verdier og medborgerskap.

– Vi har egentlig to offentlige skolesystemer i USA. I praksis blir det ett for områder med relativ sosial velstand, et annet for fattigere områder. Hva slags skole du får, er altså avhengig av hvor du bor, sier Tina Trujillo, professor og forsker ved University of California, Berkeley. Trujillo har i tillegg fast tilknytning til Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, og har skrevet artikler og holdt foredrag om hvordan ulike målesystemer påvirker skolen i USA, blant annet bruk av value added-analyser.

Ifølge Trujillo har skolen i områder med generelt lav inntekt mindre ressurser, og elevene har resultater som ligger langt under landsgjennomsnittet. Disse skolene er vanligvis underlagt et svært tøft kontrollsystem som inkluderer ulike former for sanksjoner overfor dem som over tid

skårer lavt på testene. Disse elevene blir gjerne testet langt oftere enn elevene fra skoler i mer velstående strøk, og skolene de går på har en tendens til å snevre pensum inn mot det som egner seg for testing. Skoler som ikke klarer å levere gode nok elevresultater, vil kunne oppleve til dels brutale sanksjoner og krav om endring. Noen områder har en ordning der enkeltlærerne og skoleledere i skoler med de dårligste resultatene kan bli sagt opp.

Det andre skolesystemet finner du i mer velstående områder. Disse skolene vil langt på vei kunne minne om skoler slik som du finner dem i Norge. Skolene har langt bedre økonomi, lærerne har en mye større grad av frihet og risikerer ikke oppsigelser eller andre sanksjoner med grunnlag i elevresultater.

Hvordan ett skolesystem kan bli til to

Så hvordan kan et offentlig skolesystem, underlagt det samme lovverket og de samme reglene for finansiering, i praksis blir til to ulike systemer? For det første har man ikke i USA et nasjonalt lovverk som sikrer likhet med hensyn til skolegang. Selv om føderale myndigheter i løpet av de to siste tiårene i stadig større grad har ønsket å påvirke det offentlige skolesystemet, så er undervisningen fortsatt i stor grad desentralisert ved at hver delstat bestemmer detaljene i sin egen skolepolitikk.

En annen viktig grunn er måten den offentlige skolen blir finansiert på. For det første er det bare litt over halvparten av skolens budsjett som blir finansiert gjennom føderale midler (8 %) eller delstaten (45 %), mens nesten halvparten (47 %) av skolens midler kommer fra det lokale skoledistriktet. Ettersom skolen blir finansiert gjennom eiendomsskatt, kan skolens inntekter variere enormt mellom fattige og rikere områder. I de fleste delstatene fins det ingen



Befolkningen i USA svært splittet, og når folk ikke kjenner hverandre, så utvikles det ifølge professor Tina Trujillo heller ingen empati. – Man bryr seg ikke om hvordan andres barn har det, og endringer som ville være til det beste for kollektivet, blir vanskelige å gjennomføre, sier hun.

fordelingsmekanismer som kan sikre at skolene får en finansiering basert på elevenes behov. I de fleste delstatene kan forskjellen i inntekt mellom skoler i fattige områder og skoler i mer velstående område være på hele 6 000

dollar (mer enn 50 000 kroner) per elev per år. I tillegg er det ganske vanlig at foreldre bidrar til skolens utgifter gjennom donasjoner. Det er selvsagt de rike områdene som nyter godt av dette også.

En effektiv segregering

Det er ikke tilfeldig hvilke skoler som har de dårligste resultatene. I de fattigste områdene er det en overvekt av mennesker med afroamerikansk eller latinamerikansk bakgrunn. Disse foreldrene har generelt lav utdanning, helsetilbudet er dårlig og områdene er preget av kriminalitet og vold. På mange av skolene er en stor del av elevene traumatisert på ulike måter, og når skolene i tillegg har langt mindre ressurser enn andre skoler, så er det vanskelig å forbedre resultatene. Det blir ikke bedre av at det er vanskelig for beboerne å komme seg ut av disse områdene hvis de først bor der. De kan for eksempel ikke ta med seg offentlig bostøtte og flytte til en annen skolekrets. For bostøtten er knyttet til det området du bor i.

Ifølge Tina Trujillo viser forskningen at det amerikanske samfunnet nå er langt mer segregert enn det var i 1954, det året høyesterett bestemte at rasesegregering var grunnlovsstridig. Det dreier seg ikke bare om skillet mellom fattige og rike, det dreier seg om et skille mellom hvite og fargete.

– Faktisk er det slik at segregeringen mellom rasene er større nå enn da vi hadde raselovene. Vi fikk lover som skulle hindre diskriminering, men man passet hele tiden på å holde noen bakdører åpne, og slik kunne man hindre at integrering ble realisert, sier hun.

Men det hadde ikke trengt å være slik. Utviklingen fra 50-tallet og fram til 1980 var faktisk ganske positiv. Gjennom ulike sosiale velferdstiltak

og aktive tiltak for å få til mer blandede skoler, så så man at gapet mellom elevresultatene i de fattigste delene og de rikeste var i ferd med å lukke seg. Men så bestilte president Ronald Reagan rapporten *A Nation at Risk* og brukte denne aktivt til å skape entusiasme for å bedre skolerresultater gjennom en økt grad av testing og kontroll. Dette skulle gå parallelt med at man avvirket ulike velferdsordninger og en desentralisering av utdanningspolitikken.

– Vi har solid forskningsbasert evidens for at den aktive politikken med å bedre de sosiale vilkårene i de fattigste delene i 1960- og 1970-årene var langt mer effektiv for skolerresultatene enn de tiltakene med kontroll og testing som man har innført etter 1980 og fram til i dag. Man ønsket å forbedre den amerikanske skolen gjennom testing og ulike sanksjoner, men har bare oppnådd dårligere elevresultater, sier Trujillo.

Men ikke alle skoler er offentlige skoler

Som om situasjonen ikke var kompleks nok, så påpeker Tina Trujillo at den offentlige skolen er truet fra to kanter.

– For det første kan foreldre med bedre inntekt velge bort den offentlige skolen ved å sende barna til privatskoler. Da jeg flyttet inn i min bydel, var noe av det første jeg ble fortalt at jeg ikke måtte finne på å la barna mine begynne i den offentlige skolen. I min bydel har rundt 30 prosent av hvite velstående familier valgt å sende barna på privatskole. Dette er et tap både for barna som blir igjen i den offentlige skolen og for de barna som blir skilt ut til å gå i privatskoler. Vi har femti år med solid sosiologisk forskning som viser at

det å gå på en integrert skole har varige positive virkninger både for hvite barn og barn med andre hudfarger.

Et annet problem er de semi-offentlige *charter-skolene*. Disse finansieres gjennom det offentlige, i tillegg til privat veldedighet, men er fritatt fra de kravene som de offentlige skolene er underlagt. Det betyr for eksempel at de selv kan velge hvilke elever de tar inn. Det er for eksempel ikke et krav at de må ta inn elever med behov for spesialundervisning.

– Det fins steder der en høy andel av skolene er charter-skoler, og dette er et alvorlig problem for de offentlige skolene. De tapper i praksis den offentlige skolen for ressurser, og dette skjer nesten bare i områder med stor andel av lavinntektsfamilier, sier hun.

Dagens regjering, med utdanningsminister Betsy DeVos, går sterkt inn for etablering av charter-skoler, og for øvrig en mindre grad av offentlig finansiering.

Mulighet for endring?

En viktig grunn til at endring er vanskelig, er at befolkningen i USA er så splittet. Folk i de fattige og de mer velstående delene møter hverandre sjelden, de vet ikke hvordan de andre lever. Tina Trujillo nevner seg selv som eksempel. Området der hun bor, er preget av hvite og velstående mennesker.

– For barna som bor i det samme området, er jeg kanskje den eneste med brun hud som de møter i løpet av en dag, sier hun. Og av mine venner er det bare én person som åpent stemte noe annet enn jeg under det siste presidentvalget – og den personen bor i en annen delstat, sier hun.

Når folk ikke ser hverandre og ikke kjenner hverandre, så utvikles det ifølge Trujillo heller ingen empati. Man

bryr seg ikke om hvordan andres barn har det, og dermed blir det vanskelig å få til endringer som vil være til det beste for kollektivet. Mennesker gjør i stedet valg som nesten bare er basert på deres private, individuelle interesser – og ikke det som er best for alle.

– Segregerte skoler undergraver den offentlige skolens bidrag til opplæring til demokrati fordi de gjør det mindre sannsynlig at elevene vil kunne utvikle verdier for det felles beste og empati for dem som er ulike dem selv. Ikke desto mindre kan man finne visse lyspunkter. I California har man for eksempel valgt å prøve ut et nytt finansieringssystem (The Local Control Funding Formula) for skolene, noe som innebærer en bedre fordeling mellom rike og fattigere områder.

– Dette er bare en start, og langt fra tilstrekkelig, men vil sannsynligvis til en viss grad redusere ulikheten i tilgangen på ressurser i det offentlige skolesystemet, sier Trujillo.

Hun forteller også at noen steder, blant annet i hennes område nær Berkeley, har skolemyndighetene valgt å gå inn for en aktiv integrering av elever i et område som ellers er preget av segregering. En slik integreringspolitikk har imidlertid vist seg å være krevende, ettersom flere lokale domstoler har forhindret tiltak som ville kunne innebære en bedre integrering mellom hvite og fargete elever.

– Men resultatet er i alle fall at i mitt distrikt, der integrering er gjennomført, møter mine barn elever med en helt annen bakgrunn enn de selv har. Jeg tror begge parter profiterer på å møtes og bli kjent med hverandre. Og for skolene og lærerne kan skolemiljøer med en bedre balanse når det gjelder hudfarge og inntekt også gi en litt større trygghet. Dette har ikke

vært intensjonen med integreringsprosjektene, men når elever med ulik bakgrunn er relativt jevnt fordelt, så vil det være mindre sjanse for at man gjør det svært dårlig på tester, og man risikerer dermed ikke ulike former for sanksjoner, sosiale og økonomiske utfordringer, og resultatene mellom de ulike skolene vil bli mer like.

– Skolen mine barn går på, er ikke blant de aller beste når det gjelder resultater, og har ikke alltid den beste pedagogikken, men for meg er den god nok. Den har barn med ulik hudfarge og med ulik sosioøkonomisk bakgrunn. Og selv om presset for å få bedre testresultater ikke er helt fraværende, så får det heller ikke dominere

hele virksomheten. Skoler som dette kan bringe oss litt nærmere det å utvikle demokratisk medborgerskap hos våre barn; verdier med utgangspunkt i det å verdsette de kollektive behovene og ikke bare de individuelle. For meg er dette det viktigste, sier Tina Trujillo.

Mange amerikanere er urolige over utviklingen i skolen

Foreldre aksjonerer ved å holde elevene hjemme på dager med standardiserte tester.

Samuel Abrams ved lærerutdanningen ved Colombia-universitetet i New York bekrefter Tina Trujillos syn om at USA i praksis har to offentlige skolesystemer, og at ulikhetene først og fremst kommer av at skolen i stor grad er finansiert av lokal eiendomsskatt, noe som betyr at folk mer velstående distrikter kan bruke mer per elev enn man kan i fattigere områder.

– Men totalt sett har vi tre skolesystemer: godt finansiert offentlig skole, dårlig finansiert offentlig skole og private skoler. De siste har omtrent 10 prosent av elevene. En viktig forskjell ved de private skolene er at de er holdt utenfor det strenge regimet med bruk av standardiserte prøver, sier han.

Han legger til at selv om standardiserte prøver er spesielt tungt til stede i fattige byområder, så er de også i stor grad brukt i mer velstående områder, om ikke fullt så mye. Resultatet er at alle skoledistrikter legger spesiell vekt på lesing og matematikk slik at de kan forberede elevene til standardiserte eksamener, med det resultat at tid til



Samuel Abrams er distinguished fellow ved Teachers College, Columbia University, New York. Han har blant annet gitt ut boken *Education and the Commercial Mindset*.

kunst, musikk, forming, gymnastikk og lek blir redusert.

Hvordan reagerer amerikanere på denne situasjonen?

– Mange amerikanere er urolige over utviklingen, men har små muligheter til å skape endring. Noen foreldre er så sinte over den overdrevne testingen at de har skapt noe de kaller Opt Out Movement, som går ut på å holde barna hjemme på de dagene standardiserte prøvene skal foregå.

– Hvis du skulle arbeide for et mer likeverdig og rettferdig skolesystem, hvor ville du begynne?

Et mer rettferdig system ville kreve flere ulike tiltak: like mye ressurser brukt på hver enkelt elev i alle stater; at alle elever får tilbud om gode barnehager [*preschool*, red.anm.]; bedre lønn for lærere for å rekruttere og beholde dem i skolen; at man fjerner omfattende standardiserte prøver i lesing og matematikk

og heller tester små grupper av elever innenfor alle fagene; og gode opplegg for elevene etter skoletid innenfor kunst, musikk, forming og gymnastikk, samt bedre koordinering med helsetilbud, inklusiv tannhelse og syn, samt psykologi – og et likt tilbud om skolemat til alle elever. I dag er det kun de fattige som får dette, og det blir forbundet med skam. Hvis alle barn fikk gratis skolemat, så ville også de mer velstående foreldrene arbeide for å forbedre kvaliteten, og det ville være bra.

Hvilke endringer tror du vi vil se innenfor det amerikanske skolesystemet de neste ti årene?

Hvis republikanerne holder seg ved makten, vil vi se mer av det samme innenfor den offentlige skolen og en økning i antall private skoler. Hvis demokratene får makten igjen, vil det være en god mulighet for å snu trenden med standardiserte tester. Mange demokrater var for dette, inkludert president Obama selv. Men mange har siden erfart at dette var en feil vei å gå. Hvis demokratene får makt, så kan vi forvente en mer rettferdig finansiering, samt en forbedring i lærernes lønninger og tilbudet før og etter skoletid, sier Samuel Abrams.

Tvang

– skoleforskningens blinde felt

■ AV ALEXANDER MEYER

En vesentlig faktor som påvirker både elever og lærere, er at opplæringen er obligatorisk. Det er påfallende at denne grunnleggende forutsetningen får så lite oppmerksomhet i skoleforskningen.

Ett av målene med boken *Visible Learning*,¹ forfattet av den newzealandske professoren og skoleforskeren John Hattie, har vært å utvikle en teori for hva god læring og god undervisning er, basert på evidensbasert forskning fra et stort antall metaanalyser. Det er neppe noen overdrivelse å hevde at Hatties bok etter utgivelsen har hatt stor innflytelse både på skoledebatten og på skoleutviklingen, både i Norge og i utlandet.

I forbindelse med et bokprosjekt jeg jobber med, der jeg blant annet prøver å forstå de grunnleggende faktorene som former skolen og det som skjer inni den, har jeg også brukt en del tid på å finlese Hatties bok samt en del av den kritikken boken er blitt møtt med. Etter hvert som jeg dykket dypere ned i boken, var det en ting som slo meg: Hatties viktigste bidrag til skoleforskningen er kanskje verken hans oppsummering av skoleforskning eller de konklusjonene han har trukket av den. Det jeg personlig anser som mest

betydningsfullt, er noe han knapt, hvis i det hele tatt, skriver noe om. For dersom vi aksepterer Hatties bok, med et datagrunnlag på over 800 metastudier og med en liste på 138 faktorer² som påvirker læringsutbytte i skolen, som en relativt god oversikt over hva som finnes av forskning på læringseffekter i skolen, vil boken også være en god dokumentasjon på faktorer det *ikke* forskes på, eller eventuelt forskes svært lite på.

Den første faktoren som forventelig vil påvirke læring og motivasjon i skolen, men som jeg ikke fant noen drøfting av i Hatties bok og som det derfor antakelig forskes svært lite på, er konsekvensene av at læring i skolen skjer under obligatoriske betingelser. Dette er jo egentlig åpenbart, skoleforskning handler om, ja nettopp skole, og den er jo som kjent obligatorisk³. Så hva er poenget med å påpeke dette? Jeg tror at så lenge en obligatorisk skole defineres som et *premiss* for forskningen og ikke regnes som en faktor, vil alle bivirkninger



Illustrasjonsfoto: © vallejo123/Adobe Stock

forårsaket av tvangen som ligger innebygget i systemet («tvungen» er som kjent et annet ord for obligatorisk), bli forklart ut fra andre faktorer enn den egentlige årsaken.

For hvis John Hatties oppsummering av forskning er representativt for det som finnes av skoleforskning, kan det se ut som om det knapt finnes forskning som undersøker konsekvensene av at skolen er tuftet på tvang. Men dette bør kanskje ikke overraske. For skulle skoleforskningen for eksempel fokusert på læring under *frivillige* forhold, blir jo heller ikke resultatene fra denne forskningen relevante for den læringen som skal foregå *inni* skolen, som jo er tvungen og *ikke* basert på frivillighet.

På tross av dette vil jeg hevde at skoleforskningens neglisjering av det obligatoriske er problematisk. For dersom skolen *i seg selv* er en vesentlig påvirkningskilde for den atferden vi ser inne i skolen, tenker jeg at det også er vesentlig

at vi forstår betydningen av denne påvirkningen for å kunne utvikle en best mulig skole.

Pedagogikk blir å usynliggjøre tvang

Det er viktig å understreke at påpekningen av manglende fokus på *det obligatoriskes* påvirkning på læring i skolen, ikke er en kritikk mot at skolen er obligatorisk. Kritikken handler snarere om at skoleforskningen ved å utelate tvang som en faktor av betydning har utviklet en type systemblindhet som antakelig har ført til konklusjoner beheftet med substansielle feil og mangler. Min påstand er at obligatoriske læringsbetingelser preger både læring og elevatferd i skolen *så mye*, at en betydelig del av pedagogisk praksis i skolen i dag handler om hvordan man *minimerer synligheten av systemtvangen* og prøver å redusere effekten denne har på elevene.

I medisinsk terminologi brukes begrepet *compliance* ofte om pasienters villighet og evne til å

følge legens anbefalinger. *Compliance* kan oversettes med det norske ordet *etterlevelse*, og er slik jeg ser det på mange vis pedagogikkens kanskje viktigste reelle mål (må ikke forveksles med pedagogikkens mange ideelle eller symbolske mål), fordi det både favner det ytre – at eleven gjør som læreren sier og bidrar til arbeidsro i klasserommet (som korresponderer med ordene adlyde/lystre), men enda viktigere; at elevene tilpasser og legger sine egne mål inn under lærerens mål, ut fra en indre tilstand preget av frivillighet. Slik jeg leser mange av metodene som presenteres i Hatties *Synlig læring* spesielt, og i mye annen pedagogisk litteratur generelt, så peker disse mot at et av lærerens viktigste pedagogiske mål, selv om det ikke uttrykkes eksplisitt, er å forvandle den objektive systemtvangen til en opplevelse av subjektiv frihet i eleven; at læreren kommuniserer skole, fag og læringsmål på en slik måte at eleven opplever å ha valgt dette selv. Et sitat fra *Synlig læring* illustrerer noe av dette: «Den sterkeste komponenten i de dyktige lærernes repertoar viste seg å være hva lærerne fikk elevene til å gjøre i timene, og ikke det læreren selv spesifikt gjorde.»⁴ Dette funnet bør ikke overraske noen. Selvsagt må det være et viktig mål i enhver obligatorisk skole at vi skal få elevene til å gjøre det vi vil, helst med entusiasme og i hvert fall med minst mulig motstand. Har vi egentlig noe bedre alternativ?

Noen konsekvenser av forskningens usynliggjøring av tvangen

En vesentlig utfordring med skoleforskningens valg om å gjøre tvangen til premiss og ikke til en faktor, er at *resultatene* fra denne forskningen må sees i relasjon til den type læring det forskes på. For denne forskningen dreier seg ikke om læring generelt, men er derimot forskning på et spesialtilfelle av læring: læring under tvungne vilkår. Resultatene fra denne forskningen vil dermed være en refleksjon av den obligatoriske skolen, og kan derfor ikke uten videre overføres til andre systemer som har andre premisser for læring.

Dette stemmer godt med min egen erfaring: Barn både lærer og trives under langt mindre pedagogiske «omstendigheter» enn i den obligatoriske

skolen dersom de deltar i aktiviteter de har valgt selv og som ikke er obligatoriske. Se for eksempel på en ordinær karatetrening i en vanlig karateklubb. Her er opplæringen preget av langt mer tvangspregete og disiplinerende forhold enn vi kan tillate oss i den obligatoriske skolen, uten at det avstedkommer alle de negative reaksjonene på tvang vi er vant til å se i klasserommet. Mange hundre års erfaring med ulike læringeordninger har også vist oss at mennesker både kan trives og få godt læringsutbytte under både «upedagogisk» og tvangspreget opplæring, så lenge deltakerne har valgt deltakelsen i opplæringen selv. En kan derfor uten videre konstatere at mennesker kan få et godt læringsutbytte av opplæring *uten* faglærte pedagoger som veiledere, og gjerne med mer eksplisitt bruk av tvang *så lenge læringsaktiviteten erfares som frivillig* for dem som deltar.

En annen utfordring med skoleforskningens valg om å gjøre det obligatoriske til premiss og ikke til faktor, er at det blir vanskeligere å forstå konsekvensene for ulike *graderinger* av tvang. For det er ikke slik at elever i skolen i dag ikke har noe valgfrihet. Spenningen mellom tvang og frihet er antakelig et av de viktigste spenningsfeltene vi lærere står i hver dag. Men skoleforskningens usynliggjøring av tvangen bidrar i hvert fall ikke til at vi blir *bedre* i stand til å håndtere dette spenningsfeltet enn vi gjør i dag. Antakelig kan det føre til det motsatte fordi vi ikke blir bevisstgjort betydningen av denne tvangen; den forsvinner ut av vårt eget synsfelt også.

Et godt eksempel på et pedagogisk tiltak der det kunne vært hensiktsmessig å snakke om konsekvensene av *det obligatoriske*, er når man snakker om å «øke læringstrykket». For er ikke «økt læringstrykk» vanligvis det samme som en aksentuering av det obligatoriske elementet ved skolen; altså mer fokus på det obligatoriske? Det interessante som skjer når vi ser begrepet «økt læringstrykk» i relasjon til «det obligatoriske» er at vi også forstår at det kan bety «mer tvang» eller «tydeligere tvang». Da blir det også lettere å se hvordan krav om «økt læringstrykk» fra politisk eller administrativ ledelse bidrar til en *reduksjon av lærerens handlingsrom* når det gjelder å kunne

balansere elevenes behov for autonomi med behovet for å formidle obligatoriske læringsmål. Jeg er som nevnt ikke motstander av en obligatorisk skole. Men når skoleforskningen utelukker betydningen av noe så sentralt som tvangens betydning for motivasjon og læring, blir vi sannsynligvis dårligere i stand til å forstå både virkninger og mulige bivirkninger av tiltak vi foretar oss *inne i skolen* også.

Et språk for tvang

Eksempelet med begrepet «økt læringstrykk» omformulert til «mer tvang» peker også mot at fokus på *det obligatoriske* kan bidra til et annet, og kanskje mer presist pedagogisk *språk* for denne tvangen. For ikke bare er jeg overbevist om at vi blir bedre i stand til å håndtere (bi)virkningene av at skolen er obligatorisk hvis vi forstår konsekvensene av at den er det; jeg tror også det pedagogiske språket vil bli mer presist når vi erkjenner tvangens effekt både på elevene og på oss lærere. For når vi fjerner en så vesentlig påvirkningskilde på læring som tvang åpenbart er, både fra skoleforskningen og den pedagogiske diskursen, vil språket fort også kunne havne opp med å beskrive en ideell virkelighet heller enn den reelle virkeligheten.

Setningen «Elevene er på skolen for å lære» kan hjelpe med å illustrere hva jeg mener med dette. Utsagnet er valgt av to grunner: Den første årsaken er at setningen er et ordinært utsagn som nok de færreste umiddelbart vil reagere på. (Jeg har blant annet funnet det på Utdanningsforbundet sine nettsider⁵ samt lest det i leserinnlegg fra noen av deres tillitsvalgte. Jeg har også personlig hørt både lærerhøgskolestudenter, foreldre, lærere, rektorer og ansatte i skoleadministrasjon si det med den største selvfølgelighet, i tillegg til å ha funnet setningen nærmest som en bisetning i ordensreglementer på i hvert fall to skoler, så dette er åpenbart en lite kontroversiell ting å si.) Den andre årsaken til at jeg har valgt dette utsagnet, er at det i essens illustrerer hvordan makt og konkrete årsak-virkningssammenhenger kan skjules og erstattes av et ideelt, nærmest besvergende språk (noe vi skulle *ønske* at var sant) når vi enten

glemmer eller bevisst ser bort fra at skolen er obligatorisk. For selv om setningen uttales med den største selvfølgelighet, så er den enten misvisende eller også noen ganger direkte feil. For mange elever er ikke på skolen for å lære. De er på skolen først og fremst fordi de er tvunget til å være der. Dernest er svært mange elever på skolen fordi alle vennene deres er der. For aldri i verden om vi hadde klart å tvinge normalt fungerende barn til skolen om ikke det var for at vennene deres var der. Og så er det helt sikkert også noen elever som er på skolen for å lære. Men langt fra alle. Så kanskje vi heller burde begynne å si at elevene er på skolen fordi *vi vil* at de skal være der for å lære. Da er vi i hvert fall ærlige og vedkjenner oss makten og den tvangen vi utøver overfor elevene i skolen.

Tvangens innhold

Et annet skjult premiss for skoleforskningen, og antakelig en konsekvens av at det obligatoriske regnes som premiss og ikke som faktor på læring, er at det obligatoriskes *innhold* også blir et premiss for forskningen. I dagligtale gjør vi ikke noen særlig forskjell på dette: Vi sier for eksempel *obligatorisk norskundervisning*, eller *obligatoriske læringsmål*, osv. og tenker på det som det obligatoriske i skolen. Men det vi gjør, er å koble *begrepet* obligatorisk med *innholdet* i det obligatoriske. Men aksepterer man det obligatoriske (at skolen er tvungen) som grunnleggende premiss for motivasjon og læring i skolen, og ikke behandler det som en enkeltfaktor blant mange andre faktorer, blir antakelig fort også det som *er* obligatorisk, altså tvangens *innhold* (pensum, læringsmål, fag, osv.) inkludert som en del av grunnpremisset for forskningen.

Ordet *læringsmål* peker direkte mot innholdet i undervisningen. Hva sier Hatties *Synlig læring* om dette? Det meget korte svaret er at det står *mye* om læringsmål i denne boken. Men det er ikke poenget. Poenget er nok en gang det som det knapt eller overhodet ikke skrives noe om, og det er forskning på *innholdets* betydning på elevenes motivasjon og læring. For det som i Hatties bok gjennomgående uttrykkes som vesentlig

for å forstå hva som påvirker elevenes atferd, læringsglede og motivasjon, er tilsynelatende ikke *hva* de lærer, men *hvordan* de blir presentert for det de skal lære: *Synlig læring* både presenterer og drøfter forskning relatert til ulike fag, men alltid i relasjon til *hvordan* man formidler faget og hvordan man motiverer for å formidle fagene, ikke faginnholdets betydning for elevenes motivasjon *per se*. Spørsmålet «hvordan lærer elever (best)?» ser derfor i skoleforskningens verden ut til å kunne eksistere uten sammenheng med, og i meget stor grad også løsrevet fra, det minst like grunnleggende spørsmålet «hva synes elevene det er verdt å vite?»⁶

Men er det sannsynlig at en tilfeldig valgt elevs atferd forblir upåvirket uansett *hva* det er det undervises i? Er det bare *måten* eleven får servert faget på som er av betydning? Er eleven likegyldig til *innholdet* i det som presenteres, bare formidlingen eller relasjon til læreren er god? Eller litt mer konkret formulert: Er det likegyldig for en 13 år gammel fotballinteressert gutt om det er søm eller om det er fotball som står på timeplanen, bare læreren er hyggelig og klarer å presentere læringsmålene på en logisk og forståelig måte? Selvsagt ikke! Elever har svært forskjellige interesser og preferanser, og derfor har også *innholdet* i faget stor betydning for både motivasjon for læring og for det konkrete læringsutbytte i faget.

Men skoleforskningen er åpenbart så hege-monisk og så selvfølgelig både for seg selv og resten av verden at de mest sentrale premissene for forskningen utelates fra både forskningen, forskningskritikken og debatten for øvrig. Hattie illustrerer denne blindsonen på en fascinerende måte i avgrensningen av boken: «Dette er *ikke* en bok som tar for seg det som ikke er mulig å påvirke på skolene. Derfor har jeg ikke inkludert viktige temaer som for eksempel fattigdom, familieressurser, helse eller kosthold.»⁷ Tvungen og skolens innhold (pensum eller læringsmål) kom ikke engang med på listen over det vi ikke kan gjøre noe med. Dette er tilsynelatende absolutte premisser.

Et tenkt frokosteksperiment

Men se for deg følgende scenario: 100 000 mennesker får beskjed om at de er med på et forsøk. Bak forsøket står det noen forskere som ønsker å finne ut hvilke komponenter som påvirker folks frokostvaner.

Et vesentlig premiss for forsøket er at det *ikke* er frivillig deltakelse. Forsøket er obligatorisk og forløper som følger: Hver morgen klokken 08.00 må forsøksdeltakerne møte sammen med et par hundre andre forsøksdeltakere i store bygg rundt om i landet, der de deles i mindre grupper for å spise frokost sammen. Det er som nevnt ikke lov å droppe den obligatoriske frokosten. De som er med, får heller ikke lov å utsette den til seinere eller spise den tidligere. De *må* spise til angitt tid. Forventet mengde mat de skal spise er også angitt på forhånd; både mengden og hvilken mat som skal serveres, er angitt i en på forhånd bestemt spiseplan.

Når forsøkspersonene kommer om morgenen, blir noen for eksempel utsatt for et litt kaldt rom mens de inntar sin frokost, mens andre får spise i et litt varmere rom. Noen møter hyggelige kokker og servitører som serverer maten, noen møter litt surere kokker og servitører. Noen blir ikke servert i det hele tatt, men må hente maten selv fra en buffet (de må spise det samme som de andre, men kan selv velge rekkefølgen på det de spiser). Noen sitter i mørke rom, andre i lyse rom. Noen spiser i større lokaler sammen med hundre andre (såkalt basespising), noen spiser i smågrupper på 10 og 10. Alle må spise en gitt mengde av maten de får servert.

For å sikre at alle spiser nok mat, har samtlige av deltakerne rett på tilpasset spiseplan. Det innebærer at de som for eksempel ikke liker havregrøt, kan få litt ekstra sukker og kanel på for å klare å spise opp grøten. De som ikke er så glad i brødmat, får kanskje en litt morsommere utsmykket tallerken å spise skiven på, eller tilbud om å bruke brødrister osv., slik at alle klarer å spise det som er angitt i spiseplanen. De som fortsatt ikke klarer å spise nok eller av fysiologiske årsaker ikke *kan* spise den serverte maten (de som har allergier, lavt stoffskifte eller andre ernæringsrelaterte lidelser)

får tilbud om spesialtilpasset mat som blir dokumentert i en individuell diettplan slik at de også kan spise frokosten sin.

Etter lengre tids forskning med ulik manipulering av variabler som omgir dem som spiser den tvungne frokosten sammen, finner forskerne en masse ulike komponenter som påvirker atferden deres. Forskningsfunnene publiseres i det renommerte tidsskriftet «Spis!» under overskriften «Menneskers frokostvaner».

Et interessant fenomen er at nesten alle som leser artikkelen, uten videre godtar premisset om at deltakerne er tvunget til å delta som mer eller mindre uvesentlig for forskningsresultatene. Eller i hvert fall ikke noe det er verdt å drøfte nærmere. Deltakere som reagerer på tvangen, får beskjed om at «alle trenger mat, her får du til og med maten gratis, så dette er noe du kan være glad for». Kritiske spørsmål om at deltakerne er tvunget til å delta og hvilken påvirkning dette kan ha for dem som er med i forsøket, forblir dermed ubesvart.

Et om mulig enda mer interessant fenomen er at de som leser artikkelen, også uten videre godtar at *maten* som serveres i frokostforsøket også er et grunnleggende premiss for forsøket og ikke en faktor av betydning for forskningen, og blir således heller ikke omtalt i artikkelen. For akkurat som skoleforskerne har tvangens *innhold* som et premiss for sin forskning, så kan menneskene som er med i frokostforsøket, ikke selv velge *hva* de ville spise. Men dette ble allikevel ikke vurdert som mulig feilkilde når man skulle vurdere resultatene fra frokostvaneundersøkelsene. En av konsekvensene av dette ble at deltakere som for eksempel mistet appetitten, utviklet negative holdninger til den tvungne frokostdeltakelsen eller utviklet spisevegring som følge av tvangsforingen, utelukkende ble forklart ut fra individuelle årsaker og ble ikke sett i relasjon til at forsøket ble gjennomført med tvang eller at forsøkspersonene ikke selv fikk velge det de skulle spise. Det eneste som fikk oppmerksomhet, var *hvordan* maten ble servert; om deltakerne likte basespising eller smågruppespising best, om de spiste mer i lyse rom eller mørke rom, om de likte å spise med litt innadvendte, tause servitører eller blide, utadvendte servitører osv.

Eksempelet over kan synes en smule parodisk. Ingen ville akseptert resultatene fra disse forsøkene som noe i nærheten av universelle. I beste fall kunne resultatene til en viss grad aksepteres hvis artikkelen het noe sånt som «*Frokostvaner under tvang*» og tvangen ble inkludert som faktor og ikke som et grunnleggende premiss. Men derfra til for eksempel å forestille seg at metoder derivert fra et slikt tvangsspisesystem kunne være egnet til å utvikle særskilt matglede, ville antakelig vært en drøy pille å svelge for de fleste.

Betydningen av skoleforskningens blindsoner for elevene

Som jeg var inne på innledningsvis, tenker jeg at det kan vise seg at et av John Hatties mer vesentlige bidrag til den pedagogiske forskningen, er at han har dokumentert hvor omfattende *mangelen* på refleksjon og hvor mangelfull forskningen er på det som må kunne sies å være blant de aller viktigste påvirkningskildene til elevers motivasjon og læring i skolen:

- at elevatferd og elevresultater som danner grunnlaget for skoleforskningen, utelukkende fremkommer under obligatoriske vilkår (vilkår preget av tvang)
- at skolens *innhold* og også elevenes mulighet til å *velge noe av dette selv* har betydning for elevenes motivasjon og lærelyst

Det blir som om man totalt overser om man er tvunget til bords eller får komme frivillig til frokostbordet, og *i tillegg* overser om det er kald havregrøt eller fersk loff med nyrørt bringebær-syltetøy som blir servert i forhold til hvor godt frokosten blir likt (og spist), og at det eneste som blir vurdert som betydningsfullt, er *hvordan* maten blir servert. Dette er åpenbart sludder, men blir like fullt konklusjonen når det man ønsker å påtvinge elevene, neglisjeres som vesentlige faktorer for læring (eller mangel på sådan).

Lærerens motivasjon i et obligatorisk system

Men det er enda flere faktorer som heller ikke vurderes som betydningsfulle av den pedagogiske

forskningen når det obligatoriske regnes som premiss og ikke en faktor. For har det ikke også betydning for læreres motivasjon hva de skal undervise i? Er det likegyldig for dem hva de får «servere» elevene? Hvis vi skal vurdere hva skoleforskerne *ikke* forsker på (jf. Hattie), så har dette ingen eller minimal betydning.

Personlig tror jeg *ikke* dette er av minimal betydning. Det er i hvert fall ikke uvesentlig for meg som lærer. For selv om vårt arbeid handler om mer enn fag (det handler i tillegg om klasseledelse, om møtevirksomhet, om rapportskriving, om konfliktløsning, om å løse praktiske oppgaver, osv.), og at vi lærere i motsetning til elevene våre både har valgt vårt yrke selv og også får lønn for å være på skolen, så peker lærernes sterke engasjement for profesjonell autonomi mot at tvang er av stor negativ betydning også for dem. Men i skoleforskerens verden har det åpenbart liten betydning for lærernes motivasjon om læringsmålene blir aldri så mange, trange og predefinerte, og muligheten for faglige «utflykter» som ikke er innenfor skolens definerte pensum eller læringsmål, stadig blir mer begrenset.⁸ I skoleforskerens verden er det åpenbart metodene som teller.

Det obligatoriske må erkjennes

Og da er vi ved kjernen av min utfordring til både skoleforskerne og til skolesamfunnet for øvrig: Jeg fornektet ikke behovet for en obligatorisk skole, tvert imot. Men hvis vi skal klare å forstå et sakskompleks og klare å handle fornuftig innenfor rammene av dette komplekset, og eventuelt endre eller justere dette for å oppnå det vi ønsker, må vi i det minste vedkjenne oss de faktorene som har betydning og som kan påvirke det vi undersøker. Hvis vi ikke gjør det, og utelukker vesentlige eller kanskje til og med essensielle faktorer fra det vi ønsker å undersøke, får vi enten misvisende eller direkte feil svar. Min påstand er at skoleforskningens premiss om å utelate tvang og faginnhold som betydningsfulle faktorer for å forstå elevenes

motivasjon og læring, og for å forstå lærerens motivasjon til å undervise, bidrar til at svarene denne forskningen kommer opp med, enten blir misvisende eller antakelig også noen ganger direkte feil.

Hvis noen for eksempel lurer på hva som kan være årsakene til at så mange elever blir demotivert av skolen og hvorfor så mange lærere slutter etter bare noen få år i skolen: Hva med å begynne å undersøke konsekvensene av at elever og til dels også lærere har svært lite innflytelse på innholdet i skolen?

NOTER

- 1 Jeg har i denne artikkelen tatt utgangspunkt i den norske versjonen av Visible Learning; John A. C. Hattie: *Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Cappelen Damm AS, 1. utgave, 1. opplag 2013
- 2 Denne listen er senere utvidet til 195 faktorer og med enda flere metastudier i datagrunnlaget: <<https://visible-learning.org/hattie-ranking-backup-195-effects/>> Hentet 20.05.18
- 3 Gitt at elever i skolen ikke selv foretar valget om hvor de skal få den obligatoriske opplæringen, er skolen de facto obligatorisk for elevene, og forskerne forsker derfor på elever som erfarer skolen som obligatorisk.
- 4 J. Hattie, op.cit. s. 89
- 5 <<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/flere-yrkesgrupper-inn-i-skolen/>> Hentet 21.05.2018
- 6 Inspirert av Neil Postman og Charles Weingartner, *Teaching as a subversive activity*, s. 60, Penguin Books, Middlesex, England 1971
- 7 J. Hattie, op.cit. s. 12
- 8 En påstand som for øvrig svært godt illustreres av didaktikkprofessor Gunn Imsen i essayet Den nasjonale målfesten i Klassekampen 9. mars 2016, s.22



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

Mobilbruk i skolen

Illustrasjonsfoto: © pictworks/Adobe Stock

Basert på denne sommerens store diskusjon om mobilforbud, så kan det virke som om telefonens tilstedeværelse er det største problemet i norske klasserom. Det er et premiss jeg verken deler eller har trua på.

Jeg kan absolutt innrømme at uvetting bruk av mobiltelefon, nettbrett eller pc kan være et kjempeproblem, men da må ikke problemet sees isolert. Hvert individs oppførsel på og bruk av digitale enheter er en direkte speiling av oppførselen ellers i livet. Jeg kjenner ingen elev som har oppført seg som en tulling digitalt, som ikke har vist de samme taktene og tendensene analogt. Forskjellen er stort sett at den digitale idiotien når flere, er i finere farger og er mer effektiv.

Profesjonelle utfordringer kan gjøre vondt

Jeg har i hele min lærerkarriere vært interessert i det digitale, fra skolen min fikk sine første fem bærbare pc-er som hver ettermiddag ble låst inn i safe, til dagens situasjon der hver elev blir utstyrt med en iPad fra kommunen. Alt jeg drev med før hver elev fikk hver sin enhet, var langt fra en reell digital undervisning. Først da dekningen var 1:1 i et velfungerende økosystem der man kan forvente at alt fungerer hele tiden, kunne jeg for alvor begynne å utforske hvordan min rolle som digital klasse- og læringsleder skulle se ut. Den prosessen startet i 2013 og nå, 5 år senere, kan jeg rapportere at lærer-Simen anno 2013 ikke kunne klart å se for seg det som lærer-Simen anno 2018 får til med sine elever.

Ved å omfavne de ulike formatene en iPad inviterer til, kan jeg gi alle

elevene i klassene mine en stemme og en vei til sin unike læring. Unik fordi hver av mine 30 elever er ulike og ideelt sett skal de settes i stand til å mestre sin egen prosess, i lys av opplæringslovens mandat om livsmestring. Jeg har klart å designe læringsforløp der jeg overhodet ikke har vært forberedt på kvaliteten på produktene som kommer inn fra elevene. Det har ført til at jeg aktivt har måttet revidere hvordan jeg skal vurdere de ulike formene som elevens produkter tar, fordi min eksisterende vurderingskompetanse rett og slett ikke strekker til. Slike faglig profesjonelle utfordringer kan gjøre vondt og ikke minst være ganske skremmende. Hadde ikke jeg jobbet på en skole med dyktige kolleger og en ledelse som viste hver lærer tillit, så ville mest sannsynlig min utvikling tatt en annen retning.

Trenger ikke et nasjonalt regelverk

I lys av slike erfaringer, så blir en diskusjon om et såkalt mobilforbud like dumt som å ha funnet opp hjulet og tatt det i bruk, men likevel diskutere ulike måter man kan bære en tung stein på.

Elever har i alle år blitt avledet. Hva som avleder har variert, og kommer til å variere for all fremtid. Jeg sliter hver dag med enkelte elever som ikke helt klarer la algoritmesuget ligge – og hver dag jobber jeg like hardt for at hver enkelt av disse elevene skal komme et steg videre i å utvikle sine strategier for å takle suget.

Hvis jeg mener at en mobiltelefonen ikke skal være fremme, så bestemmer jeg bare at den skal legges vekk. Jeg trenger ikke et nasjonalt regelverk for det. Da hever jeg stemmen og ber elevene

legge mobiltelefonene helt bort. Det er den ene løsningen på diskusjonen.

La teknologibruken få utvikle seg naturlig

Utfordringen oppstår når det positive bidraget et mobillignende univers balanserer med den negative påvirkningen, altså skjæringspunktet mellom varierte, brede og dype produkter og dårlig konsentrasjon med dertil tilhørende manglende eller dårlige produkter og prosesser. Erfaringen er brutalt nok at dette ikke lenger er et problem når jeg er dyktig nok. Dyktig nok til å designe prosjekt og oppgaver som engasjerer elevene, som oppleves nyttige for hver enkelt, som får elevene til å ville investere i både prosessen og produktet og generelt evner se hver elev der de er både med tanke på mestring og utvikling. Med vettug bruk av digitale hjelpemidler så får jeg til dette nå. Ikke hver eneste time, dag eller uke – men ofte nok og med en kvalitet som jeg aldri var i nærheten av å få til før hver elev fikk sin enhet. Fortsatt er det utfordrende fordi utviklingen ikke skjer simultant i alle ledd av den pedagogiske næringskjeden. Med noen hederlige unntak har læremidler så langt vært strøm på papirboka, og det er bortkastet.

Det jeg, elevene mine og klasserommet mitt trenger, er fortsatt frihet til å få lov å utvikle oss naturlig og på egne premisser. Vi trenger ikke folk utenfor klasserommet som ser egne begrensninger og problemer og projiserer disse over på min virkelighet og definerer hva vi ikke får til.

AV SIMEN SPURKLAND, LÆRER

Ledelse i klasserommet

– et læringsperspektiv

■ AV KRISTIN HELSTAD

Undervisning og læring bør spille en viktigere rolle innenfor klassedelse. Nye perspektiver på klasseledelse blir presentert, med eksempler fra videregående skole.

Både i utdanningspolitikken og blant folk flest spores en økende interesse for ledelse og for hvordan lærere opptrer som ledere overfor elevene. Når klasseledelse får så stor oppmerksomhet, er det fordi ledelse er viktig for elevenes læring og sosialisering. I de senere årene har mange lærere blitt kurset i klasseledelse, der det primært har dreid seg om hvordan lærere kan skape tydelige rammer for klassemiljøet, og hvordan de kan framstå som myndige og omsorgsfulle voksne med evne til å utvikle gode relasjoner til elevene sine. Lærere leder gjennom å undervise i fag, og ledelse er derfor nær knyttet til læring og arbeidet som iverksettes i klasserommet. I faglitteraturen om klasseledelse har fag og fagdidaktikk vært lite synlig. Hoel (2014) forklarer den spede forankringen til fag og fagdidaktikk med at mye av forskningen på klasseledelse har vært gjort på barnetrinnet, mens ungdomstrinnet og videregående skole har vært lite utforsket. Det kan også ha sammenheng med at litteraturen har vært utformet innenfor en spesialpedagogisk og en pedagogisk tradisjon.¹ Det meste av den eksisterende litteraturen om klasseledelse er derfor av

generell karakter, der ledelse blir drøftet løsrevet fra det fagdidaktiske og læringsorienterte arbeidet. Først de siste årene har litteraturen pekt på hvordan undervisning og læring i fagene henger sammen med klasseledelse (Christensen og Ulleberg, 2013; Engvik mfl., 2013; Helstad og Øiestad, 2017).

Tre perspektiver på ledelse i klasserommet

I norsk forskningslitteratur og i styringsdokumenter om klasseledelse (Jf. Meld. St. 22 (2010–2011)) identifiserer vi grovt sett tre perspektiver på klasseledelse: *struktur-, kultur- og læringsperspektivet*. Det dominerende perspektivet er strukturperspektivet, fulgt av kulturperspektivet og læringsperspektivet, som foreløpig er svakest utviklet.

Strukturperspektivet: Læreren som sjef

Strukturperspektivet på klasseledelse, som Ogden (2012) omtaler som «det strukturerte klasserommet», kjennetegnes av få og tydelige regler. Undervisningen styres av læreren, der læreren formidler lærestoff på en kortfattet og strukturert måte. Strukturperspektivet dreier seg om å

etablere og opprettholde regler og rutiner, samt å ha tydelige forventninger til elevene og motivere dem til innsats. Forventninger til elevene formidles gjennom måten læreren leder klassen på, der hensikten er å etablere et rolig læringsmiljø som ivaretar elevenes personlige og sosiale behov, der læreren legger forholdene til rette for undervisning. Praksiser som understøtter dette perspektivet, har røtter i en spesialpedagogisk tradisjon, der ledelse knyttes til organisering av undervisningen og disiplinering av elevene. Kursingen i klasseledelse har dreid seg mye om opplæring i ulike programmer, som PALS og LP-modellen.² Litteraturen på dette feltet er ofte knyttet til slike programmer, og det tar særlig for seg klasseledelse på barnetrinnet. Innenfor dette perspektivet er læreren *sjef*, og den sentrale oppgaven er å etablere rutiner og skape ro og orden (Ogden, 2012; Nordahl, 2012; Ertesvåg, 2014).

Kulturperspektivet: Læreren som lagleder

Kulturperspektivet, det Ogden (2012) omtaler som «det pedagogiske verkstedet», kjennetegnes av at det er elevorientert og aktivitetsstyrt. Perspektivet retter seg mot læringsmiljø og forstår klasserommet som et demokratisk læringsfellesskap der elevene blir møtt med positive forventninger. Elevenes interesser er viktigere enn læring av ferdigheter, læreren legger mer vekt på dialog enn på kunnskapsformidling, og lærerens sentrale oppgave består i å inspirere elevene til å ta ansvar både for seg selv og andre. Undervisningen skal oppleves relevant, og elevene arbeider i sitt tempo

med forskjellige typer lærestoff, der «læreren må bruke tid til å forklare hvorfor det er viktig å lære i fagene og temaene som introduseres» (Ogden, 2012, s. 20). Heller enn å satse på regler og rutiner anbefales fleksible gruppeaktiviteter, der ro og orden snarere skal være en konsekvens av enn en forutsetning for et godt læringsmiljø. Kulturperspektivet har med samspillet i klasserommet å gjøre og tar form av en elevorientert didaktikk som forankres i den såkalte «progressive pedagogikken» (Imsen, 2016). Utgangspunktet er mennesket som et skapende individ som utvikler seg best ut fra egne forutsetninger, der læreren må holde seg i bakgrunnen og vente til elevene er modne for å lære. I dette perspektivet er læreren *lagleder*, der oppgaven dreier seg om å bygge gode klassekulturer for trivsel og læring.

Læringsperspektivet: Læreren som læringsleder

Selv om både struktur- og kulturperspektivet bidrar med sentrale forståelser av ledelse, må de suppleres med et perspektiv på fagdidaktikk og læringsarbeid som gir substans til kjernevirksomheten i skolen: undervisning og læring. Faget og fagdidaktikken utgjør ifølge Hoel (2014) en egen sosial og kulturell kontekst som er *innvevd* i ledelse. Læringsperspektivet kopler ledelse tett til undervisning og elevenes læring, der ledelse forstås som en aktivitet der søkelyset rettes mot de verktøyene som tas i bruk i samhandlingen i klasserommet (Møller og Fuglestad, 2006, s. 30). Klasseledelsen skjer samtidig som læreren underviser i faget, og er integrert med læringsaktivitetene



i undervisningen. Lærers valg av lærestoff, undervisningsmetoder og prioritering av aktiviteter vil dermed influere læringen både hos enkeltelevne og for hele klassen. Når ledelse fungerer godt, vil også læringsarbeidet fungere. Når ledelse svikter, er fraværende eller på andre måter overskygger eller underminerer læringsarbeidet, er det vanskelig for elevene å konsentrere seg om læringen. Å lede klasser handler om å lede grupper av svært ulike elever, både når det gjelder faglige forutsetninger, sosial kompetanse og motivasjon. Ledelse handler om å ha blikk for den enkelte elev og samtidig ha overblikk over klassen som faglig og sosialt fellesskap. Dette innebærer, som Hoel (s. 444) påpeker, «å kunne håndtere mangfoldet av inntrykk og innspel i den enkelte timen, å kunne fange det spontane og uventa og likevel klare å skape framdrift i faget, både i den enkelte timen og i et lengre tidsforløp». For å sikre at arbeidet i klasserommet har fokus på læring, er det nødvendig at lærere kan lede aktivitetene på læringsfremmende måter. Læringsperspektivet har fokus på fagene og på fagenes ressurser, der elever og lærere sammen går i dialog med og utvikler begreper og tekster ved bruk av digitale verktøy og andre redskaper. I dette perspektivet er læreren *læringsleder*.

Fra klasseledelse til læringsledelse?

Irgens (2013) problematiserer oversettelser av begrepet «classroom management» og argumenterer med at begrepet på norsk kan romme flere dimensjoner. Begrepet *klasseledelse* eller *ledelse i klasserommet* gir støtte til en utvidet fortolkning av hva ledelse i klasserommet handler om. Mens «classroom management» ligger nær det vi forbinder med administrasjon og styring, ligger begrepet *ledelse* nærmere det relasjonelle og dialogiske aspektet. *Læringsledelse* som alternativt begrep til klasseledelse ser ut til å bre om seg, kanskje fordi det på en tydeligere måte reflekterer et forskningsfelt og en praksis med fokus på undervisning og læring (Midthassel 2013). Sammenlignet med begrepet klasseledelse er begrepet læringsledelse tettere forbundet med de didaktiske og fagdidaktiske aspektene ved undervisningen. Det kan derfor være gode grunner til å bruke dette begrepet. Samtidig kan det være

grunner til å beholde klasseledelse som begrep der det er nødvendig for å skille ulike nivåer av ledelse i utdanning fra hverandre, som ledelse i *klassen* og ledelse på organisasjons- eller institusjonsnivå, som omtales både som *skoleledelse* og som *utdanningsledelse*.

Den gode Akershuskolen – ledelse av «den gode økta»

Akershus fylkeskommune, som eier og drifter 34 videregående skoler med over 20 000 elever og rundt 4000 ansatte, har utgitt dokumentet *Den gode Akershuskolen* (2015), der de beskriver prinsipper for pedagogisk ledelse og læring. Her beskrives felles verdier som læreres handlinger skal være preget av, som at alle elever skal møtes med respekt og tro på at de kan lære dersom de får nok utfordringer. Dokumentet presenterer også «standard for ledelse av *den gode økta*, som tar for seg tolv prinsipper om undervisning, og som kan tolkes som forventninger til lærere som ledere i klasserommet. Prinsippene er som følger:

- Læreren starter presis.
- Læreren klargjør målene og sikrer at elevene forstår hva han/hun skal lære.
- Læreren viser positive forventninger til alle elevene.
- Læreren viser at han/hun bryr seg om den enkelte elev.
- Læreren etablerer og bevarer nødvendig arbeidsro.
- Læreren presenterer lærestoffet på en motiverende og relevant måte.
- Læreren stiller tydelige arbeidskrav til elevene.
- Læreren tilpasser arbeidsmåter, lærestoff og oppgaver til elevenes nivå og læreforutsetninger.
- Læreren gir elevene tilbakemeldinger som gir retning for videre arbeid.
- Læreren legger til rette for å utvikle elevenes læringsstrategier.
- Læreren hjelper elevene til refleksjon over egen læring i løpet av eller etter økten.
- Læreren oppsummerer og avslutter tydelig og klargjør forventninger til neste økt.

Vi gjenkjenner de tre perspektivene på klasse-

ledelse i disse prinsippene. Strukturperspektivet framtrer spesielt i de første prinsippene, der det handler om å starte presis, klargjøre målene og etablere arbeidsro. Kulturperspektivet er synlig i prinsipper om å ha positive forventninger til og å bry seg om elevene, mens læringsperspektivet framkommer eksplisitt i de siste fem prinsippene, der det handler om å tilpasse arbeidsmåter og lærestoff, gi tilbakemeldinger som gir retning for videre arbeid, utvikle læringsstrategier og hjelpe elevene til å reflektere over egen læring.

Den gode Akershuskolen har også formulert det de omtaler som «fem kjernekompetanser for lærere». Disse kompetansene dreier seg om:

å kunne planlegge og gjennomføre en undervisning som sikrer læringsprogresjon for alle elever, ha nødvendig didaktisk og pedagogisk kompetanse til å møte alle typer elever, kunne bygge relasjoner med alle elever, og å kunne inngå i en åpen delingskultur med kolleger og kunne reflektere over og forbedre egen undervisning.

Vi gjenkjenner disse kompetansene i forskningslitteraturen (f.eks. Nordenbo mfl. 2008) som beskriver tre kjernekompetanser hos lærere: relasjonskompetanse, didaktikkkompetanse og kompetanse til å lede elevenes læring. Utdanningsmyndighetene (jf. Akershus fylkeskommune) forventer i tillegg at lærere skal dele kunnskap med andre og ha vilje og evne til selv å reflektere over og forbedre egen undervisning. Slike signaler peker på at kompetanseområdene for lærere må utvides fra det nære klasseromsarbeidet til å inkludere refleksjons- og endringskompetanse, der det å samarbeide med kolleger og inngå i «åpne delingskulturer» blir definert som en vel så viktig kjernekompetanse. Lærerarbeidet utvikles over tid, der vi blir stadig bedre og mer erfarne ved å trene på og reflektere over bruk av ulike strategier og verktøy. Ledelse utvikles i dialog med elever, kolleger og skolens ledelse. Klasseledelse skjer derfor ikke bare i det enkelte klasserom, men også i andre fora der lærere kommer sammen og utarbeider felles praksis, og der det pågår løpende forhandlinger om hvordan gode praksiser best kan utvikles (Fullan og Hargreaves, 2012).

Klasseledelse som integrert kompetanse

Selv om klasseledelse av analytiske grunner kan forstås i lys av ulike perspektiver, er det en integrert kompetanse som trengs i praksis. Det er imidlertid ikke nok å øve opp kompetanser hver for seg, det er *kombinasjonen* av dem som virker. Klasserommet kan omtales som *multidimensjonalt* (det skjer mye på ulike nivåer), *simultant* (mange hendelser skjer parallelt), *umiddelbart* (hendelser skifter raskt), *upredikerbart* (hendelser tar ofte uventede vendinger), *offentlig* (det er mange tilskuere til hendelsene) og *ladet med historie* (klasser er gjerne sammen over lang tid, og det dannes felles normer og rutiner som har betydning for klassens videre forløp) (Doyle, 2006). En integrert ledelseskompetanse krever lærere som er oppmerksomme og som har ferdigheter til å håndtere hendelser på måter som bidrar til å skape en lærende kultur innenfor klasserommets komplekse dynamikk. Arbeidet i klasserommet krever lærere som er årvåkent til stede og som kan fange opp situasjoner som på ulike måter kan forstyrre eller hindre gode læringsprosesser. Bruk av digitale verktøy uten at verktøyene er en integrert del av undervisningen, er et eksempel på dette. Gode klasseledere ser sammenhenger og kompleksiteten i arbeidet, de kan faget og fagdidaktikken, de ser elevene sine som individer, og de har evne til å fange opp gleden i læringssituasjonen. Gjennom måten å tilrettelegge undervisningen på signaliserer læreren interesse og respekt for elevene, noe som er byggeklosser i relasjonen mellom lærer og elev. Elever og lærere påvirker hverandre gjensidig, der elevene kan bidra til å gjøre lærere gode eller ikke, avhengig av relasjonsarbeidet som utvikles.

Ledelse er mer enn «oppskrifter»

Ledelse i klasserommet dreier seg om å legge til rette for læring i klassefellesskapet på best mulige måter gjennom undervisning i fagene. Utøvelse av ledelse er imidlertid nær knyttet til den sammenhengen ledelse utøves i. God klasseledelse kan ikke implementeres eller reduseres til bestemte metoder eller teknikker. Å lede læringsarbeid er en kompleks prosess som påvirkes av hendelser og relasjoner, både i og utenfor klassen og skolen. Vi kan derfor ikke ta i bruk «oppskrifter» på noe

som «virker», og iverksette tilsvarende modeller i egne klasserom.

Ledelse i klasserommet må utvikles og trenes, kritisk og konstruktivt. Kunnskap om ledelse utgjør et viktig fundament for alle lærere. Lærere trenger dermed mer teoretisk kunnskap, men de trenger også en større kontekstbevissthet og ferdigheter i ledelse, som kan trenes.

Samtidig trenger lærere mer systemforståelse og kunnskap om hva ledelse i kunnskapsorganisasjoner innebærer. Dette stiller krav til kompetansemiljøene med sine profesjonsutdanninger og forskningsinteresser om å sette ledelse og systemforståelse på dagsorden, og det stiller krav til skoleledere som ledere av læreres læring til å drive løpende kunnskapsutvikling og en mer reflektert praksis på arbeidsplassen.

NOTER

- 1 Hoel (2014) peker på at sentrale pedagoger som Ogden (2012) og Nordahl (2012), som har skrevet mye om klasseledelse, ikke tar opp faglige eller fagdidaktiske aspekter. Ogden (2012, s. 144) refererer til en etterutdanningsmodell i klasseledelse for lærere i videregående skole, der kun generelle erfaringer omtales uten at fagene er synlige. Hoel mener dette er særlig overraskende, fordi «ein skulle tru at lærarar i videregående skole, der fag er så sentralt, ville kople klasseleiing og læringsmiljø til fag» (s. 438).
- 2 PALS er en modell som består av systematiske forebyggings tiltak som retter positiv oppmerksomhet mot alle skolens elever. Ansatte legger vekt på positiv involvering og oppmuntring, og de gir forutsigbare reaksjoner på negativ atferd (<http://www.atferdssenteret.no/hva-er-pals/category1129.html>). LP-modellen har som mål å utvikle gode læringsmiljøer for alle. Lærerne samarbeider i lærergrupper, og alle lærerne ved skolen deltar (<http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekter-og-programmer/lp-modellen/>). (jf. Nordahl, 2012; Arnesen, Meek-Hansen, Ogden og Sørli, 2014).

LITTERATUR

- AKERSHUS FYLKESKOMMUNE (2015). *Den gode Akershuskolen. Praksisprinsipper for pedagogisk ledelse og læring*. Oslo: Akershus fylkeskommune.
- CHRISTENSEN, H. OG ULLEBERG, I. (2013). *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- DOYLE, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. I: C.M. Evertson og C.S. Weinstein (red.), *Handbook of classroom management*, s. 97–126. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ENGVIK, G., HESTBEK, T., HOEL, T.L. OG POSTHOLM, M.B. (2013). *Klasseledelse for elevenes læring*. Trondheim: Akademika forlag.
- ERTESVÅG, S. (2014). Klasseledelse – teoretiske perspektiv. I: J.H. Stray og A.L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok*, s. 324–334. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- FULLAN, M. OG HARGREAVES, A. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- HELSTAD, K. OG ØIESTAD, P.A. (2017). *Læreren som regissør. Verktøy for ledelse i klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm.
- HOEL, T.L. (2014). Er fag og fagdidaktikk relevant for klasseleiing? I: R.E. Hvistendahl og A. Roe (red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Oslo: Novus forlag.
- IMSEN, G. (2016). *Læreren verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- IRGENS, E. (2013). Utvikling av ledelsesformer i skolen. I: G. Engvik, T. Hestbek, T.L. Hoel og M.B. Postholm, *Klasseledelse for elevenes læring*, s. 41–66. Trondheim: Akademika forlag.
- MIDTHASSEL, U.V. (2014). Læringsmiljø og klasseledelse. I: M.B. Postholm og T. Tiller (red.), *Profesjonsrettet pedagogikk*, s. 8–13. Oslo: Cappelen Damm.
- MØLLER, J. OG FUGLESTAD, O.L. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NORDENBO, S.E., LARSEN, M.S., TIFTKCI, N., WENDT, R.E. OG ØSTERGAARD, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- OGDEN, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.



Kristin Helstad er førsteamanuensis i utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hun underviser og veileder studenter i masterprogrammet i utdanningsledelse, i rektorutdanningen og i lektorprogrammet. Forskningen hennes er knyttet til ledelse og fagdidaktikk, og til forholdet mellom ledelse og lærerarbeid i skolen. Artikkelen er bygd på tekster fra boka *Læreren som regissør - Verktøy for ledelse i klasserommet* (Helstad og Øiestad, 2017).

Start innarbeidingen av den kommende fagfornyelsen allerede nå:

- BLI MED PÅ NM I LUNSJ FOR SKOLEÅRET 2018/19

NM
i lunsj

NM i lunsj er en kreativ og morsom konkurranse for ungdomsskoleelever over hele landet, der skolemåltidet og alle fordelene med et sunt og godt kosthold i skolehverdagen er i fokus.

NM i lunsj – et nyttig verktøy i undervisningen for skoleåret 2018/19

Konkurransen NM i lunsj dekker kompetansemål for flere fag og valgfag, i tillegg til at den dekker de tre tverrfaglige temaene som inngår i læreplanene fra 2020.

NM i lunsj gir en unik mulighet til å starte innarbeidingen av den kommende fagfornyelsen allerede nå.

Les mer og sørg for at skolen er med på NM i lunsj: www.nmilunsj.no

NM i lunsj støttes av Helsedirektoratet, Elevorganisasjonen, Landslaget for mat og helse i skolen, Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet, Utdanningsforbundet, Kost og ernæringsforbundet (Delta), FUG- Foreldreutvalget for grunnopplæringen, Landsgruppen av helsesøstre NSF, Skolelederforbundet og NHO mat og drikke.

Konkurranserearranger for NM i lunsj er :

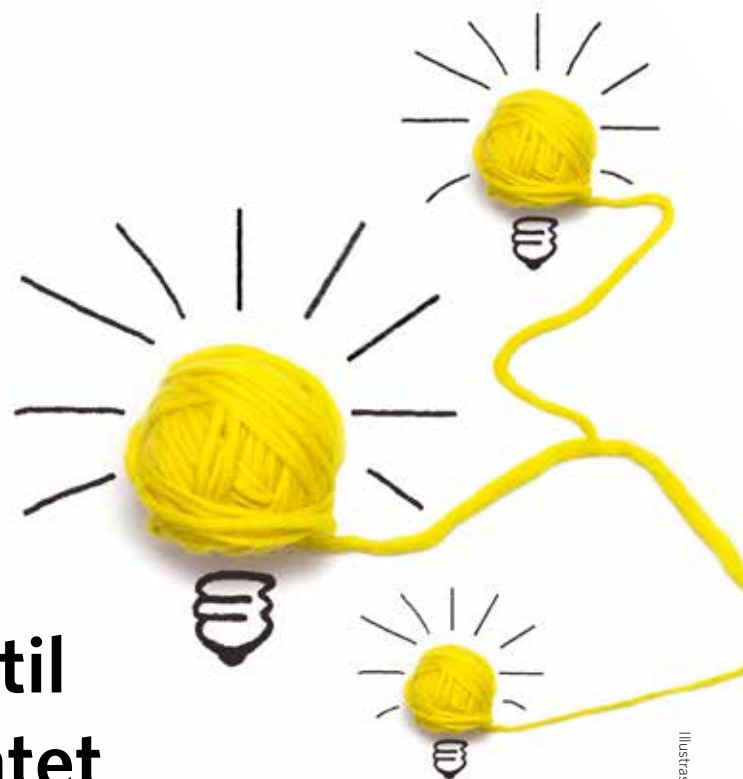


OPPLÆRINGSSTØTTEFOR
PÅR PRAT OG ØRØR



Opplysningskontoret
for Meieriprodukter





Illustrasjonsfoto: © stockpics/Adobe Stock

Fornyhet læreplan:

Noen didaktiske råd til Utdanningsdirektoratet

■ AV SVEIN-ERIK ANDREASSEN

Foreløpige signaler fra arbeidet med fornyet læreplan viser at den vil kunne inneholde selvmotsigelser og inkonsistenser. Dette kan by på problemer for skoler som i lokalt arbeid med læreplanen skal prøve å tolke utdanningsmyndighetenes intensjoner. Konsekvensen for elevene kan bli at forsøk på tilpasset opplæring heller blir «frapasset» opplæring.

Mange skoler har opplevd utfordringer med det Utdanningsdirektoratet (heretter Udir) omtaler som *lokalt* arbeid med læreplaner. I denne artikkelen skal jeg imidlertid rette fokus mot en annen side ved læreplanarbeidet, nemlig det *nasjonale* arbeidet med læreplaner. Det innebærer at jeg ikke retter søkelyset på skolenes mottak og konkretisering av læreplanen, men heller ser på utdanningsmyndighetenes formuleringer og forklaringer av læreplanens intensjoner. Mitt hovedspørsmål er følgende: «Hva bør Udir gjøre i fornyelse av Kunnskapsløftet for å innfri egen intensjon om å formulere en kompetansebasert læreplan?» Spørsmålet retter seg mot hvordan reformen formuleres og presenteres – hvordan selve «pakkingen» av ideer er utført. Dermed er temaet Udirs *utbringning* av ideer. Dette i motsetning til det

å fokusere på lokale aktørers *uthenting* av ideer, jf. translasjonsteoretiske begreper fra Røvik (2007, s. s. 225–226, 265–270).

Nyttige begreper til læreplananalysen

I presentasjonen av LK06, læreplan for grunnskole og videregående opplæring, forklarte Udir at denne læreplanen representerte en overgang fra en tradisjon med innholdsorienterte læreplaner til en kompetansebasert læreplan. Etter min mening ble det ikke godt nok forklart hva forskjellen mellom disse to læreplantypene er (Andreassen, 2016). Før jeg resonnerer videre rundt spørsmålet om hva Udir bør gjøre, skal jeg ved hjelp av noen teoretiske begreper analysere kompetansemål slik de er fremstilt i nåværende læreplan.

Benjamin S. Bloom utledet sammen med sin

forskningsgruppe (bl.a. David R. Kratwohl) følgende ligning: *Arts or skills + knowledge = abilities* (Bloom m.fl., 1956, s. 38). Oversatt til norsk: *ferdigheter + kunnskap = kompetanse*.

Et eksempel: Et kompetansemål i LKo6 er «drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-talet». Vi kan her definere «drøfte» som en *ferdighet*, mens «årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-talet» sorteres under *kunnskap*. Om Fiona drøfter årsaker til Irak-krigen og Kerrie drøfter årsaker til 1. verdenskrig, så har de samme *kompetanse*, men med ulik *kunnskap*. Dette illustrerer forskjellen mellom kompetansemål som *type læringsmål*, til forskjell fra mer rendyrkede kunnskapsmål. Udir og Kunnskapsdepartementet bruker både «innhold» og «kunnskap» med tilsynelatende samme betydning (Andreassen, 2014).

Når en arbeider med analyse av læringsmål, er det også hensiktsmessig å benytte den britiske sosiologen Basil Bernsteins begreper svak og sterk innramming. *Sterk* innramming innebærer at eleven har forholdsvis få valgmuligheter. Det motsatte er følgelig representativt for *svak* innramming. Sterk innramming vil da redusere elevens innflytelse over «hva», «når» og «hvordan» i skolearbeidet, og øker lærerens innflytelse i relasjonen mellom elev og lærer. Svak innramming øker elevens innflytelse (Bernstein, 1975, s. 88–93; 2001, s. 80). Bernsteins begrepspar kan også kalles «åpen» innramming og «lukket» innramming.

Ved å kombinere Blooms begrepspar ferdighet og kunnskap med Bernsteins begrepspar «åpen» og «lukket», kan vi analysere forskjellen mellom

læringsmål i den forrige norske læreplanreformen for grunnskolen, L97, og LKo6. Læringsmålene i L97 hadde betegnelsen hovedmoment, og kan karakteriseres som kunnskapsmål. Et eksempel på del av et hovedmoment i L97 er: «arbeide med krefter, konflikter og val som førte til dei to verdskrigane.» En sammenligning kan settes opp som vist i tabell 1.

Tabellen viser at hovedmomentet fra L97 og kompetansemålet fra LKo6 er diametralt ulike som typer læringsmål. Ferdigheten å «arbeide med» i eksemplet fra L97 kan utføres på mange ulike måter, og er «åpen». Ferdigheten «drøfte» i eksemplet fra LKo6 er mer presisert, og «lukket». I L97 presiseres kunnskapsinnholdet til å være 1. og 2. verdenskrig, noe som er relativt «lukket». I LKo6 derimot nøyer man seg med at kunnskapsinnholdet kan dreie seg om internasjonale konflikter etter 1900, som er adskillig mer «åpent» (Andreassen, 2014; 2016).

Et teoretisk begrep vi også har bruk for i denne sammenheng er Wolfgang Klafkis *det eksemplariske prinsipp*, som innebærer at eleven arbeider seg fra det spesielle til det allmenne. Det dreier seg om at ett eller noen få eksempler gir en potensiell generaliserbar forklaring eller synsvinkel (Klafki, 2011, s. 176–177, 188–189). Dette vil innebære, i en kompetansebasert læreplan, at den åpent innrammede kunnskapsdimensjonen ikke *lukkes* lokalt av skolen/læreren, men *eksemplifiseres*. Lærer Andrea kan undervise om Cubakrisen som eksempel, men ikke som «pensum». Selv om læreren i undervisningen velger dette eksemplet, må eleven Fiona få vise sin kompetanse gjennom eksemplet Irak-krigen og eleven Kerrie gjennom eksemplet

Tabell 1. Et hovedmoment i L97 sammenlignet med et kompetansemål i LKo6

Målbetegnelse	Ferdighet	Innramming	Kunnskap	Innramming
L97 – Hovedmoment fra 9. trinn – i opplæringa skal elevene	arbeide med	åpen	krefter, konflikter og val som førte til dei to verdskrigane	lukket
LKo6 – Kompetansemål etter 10. trinn– eleven skal kunne	drøfte	lukket	årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tale	åpen

1. verdenskrig, når de skal vise sin kompetanse i nevnte kompetansemål om å drøfte årsaker til internasjonale konflikter.

For å illustrere fordeler og ulemper med å differensiere i innhold behøver vi ytterligere to teoretiske begrep; *fremmedgjørende innhold* og *frigjørende innhold*, utledet fra Paulo Freire (2006). Jeg anvender de to begrepene som motpoler. Freire (2006, s. 54) bruker formuleringene «emne som er fullstendig fremmed for elevenes eksistensielle erfaring» og «innhold som er adskilt fra virkeligheten ...», og forklarer at dette kan føre til at eleven blir fremmedgjort. Derfor: fremmedgjørende innhold kan medføre fra-passet opplæring (Andreassen, 2016, s. 55). Derimot, fortsetter Freire (2006, s. 65), om elevene «stilles overfor problemer som er knyttet til dem selv i verden og med verden [...]» har de lett for å «bli stadig mer kritisk og derfor stadig mindre fremmedgjort». Å bevege seg i denne retningen betegner jeg som *differensiering av innhold*, slik at hver elev arbeider med frigjørende innhold innenfor læreplanens åpne kunnskapsdimensjon. Tom Tiller (1995, s. 39) omtaler en slik kobling mellom elevens livsverden og skolekunnskapen som det didaktiske møtet. Eksemplet over kan dermed analyseres med at dersom Regina er veldig opptatt av og interessert i Irak-krigen, og finner dette mer fengende enn de internasjonale konflikter læreren foreleser om, så vil Irak-krigen være frigjørende innhold for denne eleven. For elevene Mona, Mariel, John, Jonatan, Nicole og Dariya vil andre internasjonale konflikter kunne være mer fengende. Slik differensiering av innhold er i mindre grad mulig i læreplaner med lukket innrammet innhold, som i L97.

Innholdet må imidlertid ikke anses lukket etter at det er differensiert – altså at Regina bare skal arbeide med Irak-krigen. Formålet er at hun skal kunne anvende sitt eksempel til å si noe allment om internasjonale konflikter. Hvilke konflikter hun bruker som eksempel på det allmenne, har imidlertid ingenting å si for måloppnåelsen. Dermed elev Karolina sier: «Lærer, jeg har sett på tre internasjonale konflikter, som er (...). Det ser ut som det er fire årsaker som går igjen. Det er (...) Så har jeg sett på en fjerde konflikt, som er (...), og den synes å ha andre årsaker, som er (...).» Da kan vi snakke om høy måloppnåelse, men spiller

det noen rolle hvilke fire internasjonale konflikter Karolina så på? Nei. Dette vil si at lærere må unngå å lukke kompetansemålene gjennom oppgaver til elevene, men gi oppgaver som er like åpne i innhold som kompetansemålet er. Denne logikken synes å være representativ for alle fag.

Vi har nå drøftet kunnskapsdimensjonen i kompetansemålene. Vi går tilbake til ferdighetsdimensjonen igjen. Blooms taksonomi klassifiserer *ferdigheter* – altså det som eleven skal kunne gjøre med et definert kunnskapsområde. Klassifisering av *kunnskap* overlates til andre (Bloom m.fl., 1956, s. 12; Krathwohl, 1971, s. 42). Dette er en presisering som det er fort gjort å overse. En del norsk litteratur kan ha bidratt til forvirring ved at en kan misforstå Blooms taksonomi til å handle om kunnskap (Andreassen, 2016, s. 59). Jeg har sett på kompetansemålene ut fra en forståelse om at verbene representerer ferdighetsdimensjonen. Dette skiller vi fra kunnskapsdimensjonen, som jeg forstår som det faglige innhold. Jeg tolker Blooms ligning slik: Kompetanse avhenger av at eleven kan sette sammen ferdigheter med kunnskap, men med ferdigheter alene eller kunnskap alene oppstår ikke kompetanse.

I Blooms taksonomi skilles det mellom tre typer ferdigheter: Kognitive ferdigheter (mentalt arbeid), affektive ferdigheter (holdninger og verdier) og psykomotoriske ferdigheter (sanser og motorikk) (Bloom m.fl., 1956, s. 7–8, min oversettelse). Eksempler i norske læreplaner kan være: kognitive ferdigheter (å gjengi, beskrive, drøfte, analysere, vurdere), psykomotoriske ferdigheter («sanser», «svømme» og «forme») og affektive ferdigheter («ta ansvar», «vise omsorg», «respektere»). Fortsatt har vi ikke sagt noe om kunnskapen disse ferdighetene skal kombineres med. Vi har altså fortsatt ikke sagt hva eleven skal beskrive, eller hva hun skal kunne forme eller hva hun skal kunne vise respekt for.

Et kjennetegn på kompetansemålene i LK06 er at ferdighetsdimensjonen er lukket innrammet mens kunnskapsdimensjon er relativt åpent innrammet (eksempel i tabell 1). Hva som er den didaktiske intensjonen med den åpne kunnskapsdimensjonen, og hvordan skolene bør anvende denne friheten som tilpasset opplæring, er imidlertid ikke godt nok forklart av Udir. Et annet

kjennetegn med kompetansemålene i LK06 er at majoriteten av kompetansemålene har ferdighetsdimensjon med kognitiv ferdighet. Færre har psykomotorisk ferdighet og noen få har affektiv ferdighet. Denne prioriteringen er underkommunisert av U. dir. og Kunnskapsdepartementet (Andreassen, 2016).

Noen didaktiske råd til arbeidet med fornyet læreplan

LK06 skal fornyes og fortsatt inneholde kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2016). Ut fra analysen av kompetansemålene i LK06 over og teoretiske begrep, utleder jeg fire didaktiske råd til Udir.

Kompetansebegrepet

Gjennom NOU (2015:8) foreslår Ludvigsen-utvalget en definisjon av begrepet kompetanse. Definisjonen korrigeres i Meld. St. 28 til:

Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 28).

I definisjonen av kompetanse anvendes begrepene kunnskaper og ferdigheter. Disse defineres også i meldinga: med henvisning til Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2011):

Kunnskap er å tilegne seg og forstå teorier, fakta, prinsipper og prosedyrer innenfor fag og fagområder. Det er også å kunne strukturere og kombinere kunnskap.

Ferdigheter er å anvende kunnskap til å løse problemer eller oppgaver, og omfatter blant annet kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 28).

Meld. St. 28 gir imidlertid ingen retning for hvordan skolene skal bruke disse definisjonene i lokalt arbeid med læreplanene, i didaktisk arbeid eller i

arbeid med tilpasset opplæring. Hvordan forventer utdanningsmyndighetene at skolene skal bruke disse definisjonene?

RÅD I: Bruk Blooms ligning, kompetanse = ferdighet + kunnskap, som illustrasjon på forholdene mellom kompetanse, ferdighet og kunnskap. Marker i formuleringene av kompetansemålene hva som er ferdighetene og hva som er kunnskapene. Slike markeringer vil gjøre kompetansemålene mer lesbare, redusere mulighetene for misforståelse mellom utdanningsmyndighetene og lokale aktører, samt bidra til å fremme didaktisk kommunikasjon lokalt på skolene. Dette rådet er i tråd med Tylers (2001, s. 90) todimensjonale skjema for formulering av læringsmål.

Ferdighetsbegrepet

I definisjonen av ferdigheter skilles det i meld. St. 28 mellom fire typer ferdigheter, nemlig kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28). Det gis ikke avklaringer i hva som skiller disse fra hverandre. Hva skal denne firedelingen brukes til? Forventes det at skolene bruker disse fire som kategorier i didaktisk arbeid? Hva er forskjellene på disse fire typene ferdigheter og de fem grunnleggende ferdighetene? Slik kunne vi ha fortsatt å stille spørsmål. Utdanningsmyndighetene kan risikere at presentasjonen av disse fire typer ferdigheter uten begrepsforklaring kan skape mer forvirring enn nytte i skolene.

RÅD II: Avklar de fire typer ferdigheter det skilles mellom i definisjonen av ferdigheter, og eksemplifiser gjennom å knytte disse fire til kompetansemål. Forklar hva skolene skal bruke firedelingen til. Alternativt, og kanskje mer relevant, anvend i stedet Blooms tredeling mellom psykomotoriske, kognitive og affektive ferdigheter. Marker i formuleringene av kompetansemålene, i tråd med råd I, hvilke typer ferdigheter som anvendes. For eksempel slik (eksempel fra Mat & helse etter 10. trinn): *planlegge* (kognitiv ferdighet) og *lage* (psykomotorisk ferdighet) *trygg og ernæringsmessig god mat* (kunnskap), og *forklare* (kognitiv ferdighet) *kva for næringsstoff matvarene inneheld* (kunnskap). Dette vil kommunisere

læreplanforfatterens prioriteringer mellom typer ferdigheter, og leserne av kompetansemålene vil gjennom slike markører raskere kunne avkode formuleringene i kompetansemålene, noe som vil kunne fremme kommunikasjon om didaktiske spørsmål lokalt.

Verbene/ferdighetene i kompetansemålene

I kompetansemålene i faget norsk 2.–10. trinn finnes det over 50 verb. I faget historie på vg1 er tallet 16. Verbet «diskutere» er anvendt i ti kompetansemål, «drøfte» i fem og «gjøre greie for» i 14 kompetansemål. Hva er forskjellen på å «diskutere» og å «drøfte»? Og hva skiller disse to fra å «gjøre greie for»? Er det opplagt at skolene definerer dette selv? Og om skolene ikke gjør det – hvordan skal da elevene vite hva de blir vurdert etter når nyanser mellom ord som anvendes i kompetansemålene ikke er klargjort? Og hvorfor skal dette gjøres lokalt – vil ikke det medføre ulike definisjoner mellom skolene – som ikke er i tråd med at signaler fra Kunnskapsløftet om at verbene i kompetansemålene skal tydeliggjøre hva elevene skal mestre? Og hvorfor så mange ulike verb – vil ikke det tvert imot gjøre utydelig hva elevene skal mestre? I eksemplet over fra Mat og helse har kompetansemålforfatteren valgt verbet «lage» ... mat. Hvorfor ikke «skape» ... mat, eller «produsere» ... mat, som er verb som er anvendt i kompetansemål i samme fag på samme trinn? Bør ikke leseren av læreplanen få en definisjon av hva som legges i disse tre ulike verbene som alle kan stå foran kunnskapsinnholdet «trygg og ernæringsmessig god mat»?

RÅD III: Reduser antall verb som anvendes for å beskrive ferdigheter i kompetansemålene, til for eksempel ti verb pr. fag. Definer fra nasjonalt hold hvert verb og forklar nyansene mellom dem, for eksempel slik: «Analysere»: eleven sier noe om egenskapene til et fenomen. «Tolke»: eleven sier noe om en eller flere forståelser av et fenomen. «Drøfte»: eleven viser hvordan en sak kan ses på som fordel eller ulempe fra ulike perspektiver eller i ulike kontekster. «Gjøre rede for»: eleven lister opp ulike deler av et fenomen eller en gruppering av fenomener. I tillegg bør det forklares hva som er nyansene mellom verbene, for eksempel ved

hjelp av Blooms taksonomi (som er en ferdighetstaksonomi).

Dybdelæring

Meld. St. 28 forfekter mer vekt på dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 28) og noe økt innholdsorientering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 43–46). Jeg vil vise at dette er motsetningsfylt. Dybdelæring og innholdsorientering er ikke didaktisk komplementære. I meldingen formuleres:

Typiske tegn på dybdelæring er at elevene kan overføre det de har lært fra en situasjon eller sammenheng til en annen, og greier å bruke kunnskap og ferdigheter til problemløsning i både kjente sammenhenger, og i nye og ukjente (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 28).

Å overføre fra en situasjon til en annen og fra kjente sammenhenger til nye og ukjente sammenhenger, er en beskrivelse som er i tråd med det eksemplariske prinsipp. Jeg har over utledet at det eksemplariske prinsipp forutsetter en åpent innrammet kunnskapsdimensjon, slik at det unngås at kunnskapen eleven anvender som eksempel er fremmedgjørende. Et fremmedgjørende innhold vil hemme elevens vei mot eksemplifisering – og dermed samtidig hemme dybdelæring. Dermed vil en lukket innrammet kunnskapsdimensjon – altså økt innholdsorientering – ikke være i tråd med en ambisjon om dybdelæring. Derimot vil en åpent innrammet kunnskapsdimensjon, der det er rom for å differensiere innhold slik at alle elever gis anledning til å oppleve frigjørende innhold, bidra til å fremme dybdelæring. Så er det mange som sier: «men elevene kan jo ikke bare lære om det de er interesserte i – de må jo også trenes i å lære om noe de synes er kjedelig osv.» Ja, det er et perspektiv, men da må vi innføre innholdsorienterte læreplaner, ikke fortsette med en kompetansebasert læreplan. Dessuten er det ingen kompetansemål i dagens læreplan som sier at elevene må kunne lese «kjedelige» tekster, må kunne drøfte «kjedelige» temaer osv.

RÅD IV: Definer tydeligere hva dybdelæring er og ikke er. Behold den åpne kunnskapsdimensjonen

LITTERATUR

- ANDERSON, L.W. & KRATHWOHL, D.R. (RED.) (2001). *A taxonomy for learning. Teaching and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational objectives*. New York: Longman.
- ANDREASSEN, S-E. (2014). Lokale læreplaner – kunnskapsmonopol eller kompetansemeny? I: K.A. Røvik, T.V. Eilertsen og E.M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 373-402). Oslo: Cappelen Damm.
- ANDREASSEN, S-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet). Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.
- ANDREASSEN, S-E., BØ, G., GUTTORM, J.E.M., MYRENG, T.L., JOHNSEN, S., MADSEN K. & SØRVIG, S. (2016). Lokalt læreplanarbeid – innvikling eller utvikling? I: K. Rønnerman, A. Olin, E.M. Furu & A.-C. Wennergren (Red.), *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap* (s. 295-314). Göteborg: Göteborg Universitet. Hentet fra: <<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/46268?locale=sv>>
- BERNSTEIN, B. (1975). *Class, codes and control. Volume III. Towards a Theory of Educational Transmission*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- BERNSTEIN, B. (2001). Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I: L. Chouliaraki & M. Bayer (Red.), *Basil Bernstein. Pædagogikk, diskurs og magt* (s. 70-93). Viborg: Akademisk Tid & Tanke.
- BLOOM, B.S. (ED.). (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longman.
- DALE, E.L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- FREIRE, P. (2006). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. Først utgitt på portugisisk 1968.
- KLAFKI, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier* (3. utg.). Århus: Klim.
- KRATHWOHL, D.R. (1971). En taxonomi for undervisningsmål (først utgitt 1964 på engelsk). I: P. Mylov, F. Rasborg og P.S. Jørgensen: *Målanalyse og målvurdering* (s. 39-58). Copenhagen: Munksgaard.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Oslo: Forfatteren. Hentet fra: <<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/NKR2011mvedlegg.pdf>>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Oslo.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltningen.
- RØVIK, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- TILLER, T. (1995). *Det didaktiske møtet*. Praxis Forlag.
- TYLER, R.W. (2001). Grunnprinsipper for læreplan og undervisning. I: E.L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 81-111). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

i kompetansemålene fra LK06. Økt innholdsorientering samsvarer ikke med ambisjon om dybdelæring.

Videre perspektiv

Gjennomgangen vi har hatt her, viser at det essensielle for skolene ikke er å lage lokal læreplan, men å utvikle forståelse for den nasjonale læreplanen (Andreassen, Bø, Guttorm, Myreng, Johnsen, Madsen & Sørvig, 2016). På samme måte bør Udir ikke ensidig fokusere på det å lage nasjonal læreplan, men også arbeide med å utvikle læreplanforståelse på nasjonalt nivå. Ludvigsen-utvalget er inne på en slik tenkning når det foreslås tettere samvirke mellom læringspsykologien og fagdidaktikken (NOU 2015:8, s. 42). Dette synes jeg er et spenstig og spennende forslag til en ny vending i norsk læreplantenkning. Vi behøver imidlertid gode eksempler på hvordan læringspsykologi kan få større plass i læreplanarbeid.



Svein-Erik Andreassen er førstelektor, PhD, ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Hans primære forskningsinteresse er analyse av læreplaner for og i grunnskole, videregående skole og fagskole. Han forsker også på studenters samarbeid med praksislærere om aksjonslæringsprosjekter i lærerutdanningen.



Fra Ørestad Gymnasium
i København. Foto: 3XN

Må finne fleksible løsninger for fremtidsskolen

■ AV EVA PAULSEN

Klasserommenes tid er ikke forbi, men utformingen av skolebygg blir fortsatt diskutert. Nå ser tyskerne til Norden for å finne de beste løsningene for morgendagens skole.

– Jeg har alltid forundret meg over hvor konsekvente vi arkitekter er. Enten bygger vi åpent eller så bygger vi klasserom. Men vi vet jo at ingen av delene passer for alle, sier Leif Daniel Houck.

Arkitekten fra det norske byrået Spinn er i Berlin sammen med kolleger fra de andre nordiske landene, alle spesialister på skolebygg. De er invitert til de nordiske ambassadenes Fellesthus for å presentere noen av sine egne fremtidsrettede prosjekter, i forbindelse med den nye arkitekturfestivalen MakeCity.

Susanne Wagner fra Berlin-arkitektene Baueregnis er også på plass. Hun ser frem til å lære mer av sine nordiske kolleger.

– I løpet av de neste ti årene skal det bygges 60 nye skoler i Berlin, så det passer bra å se til Norden nå. Dere ligger i forkant og er mer radikale. Dere har mot til å gjøre ting på en ny måte, sier hun.

Leke seg til lærdom

Hun er spesielt nysgjerrig på det finske perspektivet, siden landets skoleresultater ligger i verdenstoppen.

– I Finland har vi sett en revolusjon innen design av skolebygg. Vi har droppet klasserommene til fordel for åpne landskap, det står til og med i læreplanen, forteller Riina Palva fra Verstas Architects.

En filosofi om fri bevegelse er hemmeligheten bak Finlands resultater

mener hun, og får støtte av sin norske kollega, som presenterer Baksalen skole i Hammerfest, hvor de blant annet har installert en rutsjebane mellom etasjene.

– Vi sender barna til skolen når de er seks år, en alder hvor de har behov for å leke. Hvorfor ikke ha ribbevegger langs korridorveggene? Jeg foreslo det for en lærer og fikk svaret: «Nei, det blir som å gi de godteri på vei til brokkoli». Hadde jeg vært lærer, hadde jeg sagt til elevene: «Det er lava på gulvet, dere må klatre på veggene inn til timen». Jo mer man rører på seg, desto mer lærer man. Vi trenger skoler der man kan gjøre begge deler. Flere rom med flere stoler er ikke svaret, mener Leif Daniel Houck.

Lokalsamfunnet må involveres

Barneperspektivet er også et viktig tema i Finland. Riina Palva forklarer hvordan hun jobber for å skape et

harmonisk miljø, spesielt for de minste. En stor skole kan for eksempel ha ulik høyde på fasaden, der de yngste klassene holder til i de laveste delene for å skape trygghet for de små. Sterke farger i trapper og korridorer er med på å gjøre det enklere for elevene å finne frem.

Hun og hennes islandske kollega Jórunn Ragnarsdóttir er enige om at hele samfunnet må engasjere seg i skolen. I flere av deres nye prosjekter er bibliotek, barnehage, helsestasjon og idrettsanlegg for alle innbyggerne integrert i bygningen.

– Det viktigste når man prater om skolen, er at man snakker om hele lokalmiljøet. Det handler om å skape bra borgere, ikke bare at man skal lære seg ting, konstaterer Ragnarsdóttir.

Ingen steder å gråte

Åpne flater er et tilbakevendende tema. Samtlige arkitekter har erfaring med å bygge skoler uten tradisjonelle klasserom, men alle er ikke udelte positive til den rådende trenden.

Allerede for ti år siden ble Ørestad Gymnasium i København oppført. Der har man et «urbant landskap» som har hentet sin inspirasjon fra moderne kontorlandskaper og fungerer som et eneste stort, fleksibelt klasserom. Midtpunktet i bygningen er en enorm trapp som svinger seg opp mellom etasjene. Den danske arkitekten Torben Østergaard fra 3XN er stolt av bygget, men innrømmer at konseptet ikke fungerer like bra for alle.

– Vi har oppdaget at trappen, som nærmest fungerer som en catwalk, er fantastisk for de mest populære elevene. Men andre misliker den, fordi man ikke kan gjemme seg. For lærerne kan det også bli slitsomt å alltid være tilgjengelig; alt er synlig, konstaterer han og får medhold av sin norske kollega:

– Jeg har sett skoler i dag hvor alle veggene er av glass og hvor det ikke finnes noe sted man kan sitte ned og gråte i fred. Det er viktig å ha slike områder også, sier Houck.

Lærere må være med fra starten

Karin Björning-Engström fra det svenske arkitektkontoret White mener svaret ligger i dialogen med brukerne. Uten engasjement fra dem vil de heller ikke klare å identifisere seg med bygningen. Hun viser frem Færder videregående skole i Tønsberg, der hennes byrå har integrert et praktisk byggeteknisk program med teoretiske linjer. Et vellykket eksperiment som ifølge skolen selv har bedret elevenes trivsel.

– Det er mye lettere å få et bra sluttresultat om man har et tydelig konsept, men idéen må komme fra bestilleren, det er de som skal føle eierskap til bygget, sier hun.

Panelet er enige om at arkitektur og pedagogikk må gå hånd i hånd.

– Det er viktig at de som skal jobbe der, blir involvert i planleggingen, og at man har en konstant dialog med så mange lærere som mulig. Ellers kan man få fantastiske tilbakemeldinger underveis, og så senere få høre, slik jeg selv har opplevd, at «denne skolen fungerer jo ikke, den har hatt fire rektorer på fem år». Da viste det seg at halvparten av dem som jobbet der, egentlig ikke ønsket en slik type bygning, men det hadde de ikke kommunisert til oss, forteller Leif Daniel Houck.

En pågående diskusjon

Klasserommenes tid er ikke forbi, og skolebygningen er kommet for å bli, mener Karin Björning-Engström.

– De kommer ikke til å forsvinne, selv om det er noen som taler for det også. Men skolens form er en

pågående diskusjon. Om 10–30 år vil den se helt annerledes ut, så det er en forutsetning at lokalene kan tilpasses etter behovene som endrer seg hos brukeren, sier hun.

Torben Østergaard er på linje med sin svenske kollega. Han ser en stor risiko i å gå ut ifra at den siste løsningen man har kommet fram til, er den beste.

– Politikken endres, samfunnet endres, pedagogikken endres. Om Berlin skal bygge 60 nye skoler, bør man kanskje teste seks ulike varianter, for noen av dem vil kanskje bare fungere i fem år. Vi er her for å prate om fremtidens skoler, men nå prater vi om gårdsdagens. Nå må vi ta de lærdommene vi har fått og skape rom hvor bruksområdene kan endres. Hvis ikke risikerer man at modellen man trodde var best i virkeligheten ikke fungerer, avslutter han.

Bilde 1: Leif Daniel Houck presenterte Baksalen skole i Hammerfest som ett eksempel på hvordan fremtidens skoler kan bli på arkitekturfestivalen MakeCity i Berlin. Foto: Thomas Kolbein Bjørk Olsen

Bilde 2: Leif Daniel Houck, sammen med svenske Karin Björning-Engström til venstre og islandske Jórunn Ragnarsdóttir til høyre. Foto: Thomas Kolbein Bjørk Olsen

Bilde 3, 4 og 5: Færder videregående i Tønsberg. Foto: White

Bilde 6: Ørestad Gymnasium i København. Foto: 3XN

Bilde 7: Baksalen skole i Hammerfest. Foto: Spinn





Frafall i videregående skole: Erfaringer fra IKO-modellen

■ AV MIRA SLETTEN, ANNE GRETE TØGE OG IRA MALMBERG-HEIMONEN

IKO-modellen har som utgangspunkt at en systematisk identifisering, kartlegging og oppfølging vil kunne redusere frafall i videregående skole. Modellen består av et system for identifisering og en mal for kartlegging og oppfølging av elever som er i faresonen.

Med reform 94 fikk ungdom mellom 16 og 19 år rett til tre års videregående opplæring. I dag starter nesten alle i videregående skole det året de går ut av 10. klasse (SSB, 2018). Likevel har bare sju av ti fullført og bestått fem år etter (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det store frafallet utgjør en betydelig samfunnsutfordring. Å fullføre videregående opplæring er viktig både for å entre og lykkes i arbeidslivet. For dem som ikke fullfører, vil sannsynligheten for å være i utdanning eller jobb tidlig i 20-årene reduseres betraktelig (Falch & Nyhus, 2011), og for dem som likevel kommer i arbeid, er inntektene gjennomsnittlig lavere enn for dem som fullfører (Bratsberg, 2010; Opheim, 2009). Frafall har også samfunnsøkonomiske kostnader i form av trygdeutgifter og redusert verdiskapning. Senter for økonomisk forskning har konkludert med at en tredjedels reduksjon av frafall vil gi samfunnsmessige besparelser på om lag seks milliarder kroner for hvert årskull (Falch, Johannesen, & Strøm, 2009).

Det er politisk enighet om at økt fullføring i videregående er et mål. Fra 2010 har to større nasjonale satsinger, *Ny GIV* og *Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring*, bidratt til det frafallsforebyggende arbeidet. Som et ledd i den sistnevnte satsingen har forskningsmiljøer og fylkeskommuner samarbeidet om utprøving og evaluering av tiltak som kan øke gjennomføringen. I et av prosjektene samarbeider forskere fra OsloMet – Storbyuniversitetet (tidligere Høgskolen i Oslo og Akershus) med fire fylkeskommuner – Hedmark, Oppland, Nord-Trøndelag og Aust-Agder – om utprøving og evaluering av IKO-modellen.¹ IKO-modellen er en intervensjon på systemnivå – den skal forbedre skolenes strukturer og systematikk ved Identifisering, Kartlegging og Oppfølging av elever som står i fare for å avslutte opplæringen. Akershus fylkeskommune, som har utviklet modellen, er mentor i prosjektet. Evalueringen har et eksperimentelt design, der totalt 42 videregående skoler deltar. Blant disse har vi

trukket ut 20 til å implementere IKO-modellen. De resterende 22 skolene fortsetter som før.

Organiseringen av det frafallsforebyggende arbeidet

Både norske og internasjonale studier viser at svake akademiske prestasjoner er den viktigste enkeltforklaringen til frafall, og denne effekten er spesielt sterk blant elever med lav sosioøkonomisk status (f.eks. Bowers, Sprott, & Taff, 2012; Lamb & Markussen, 2011). Frafall har også med motivasjon å gjøre. Både aspirasjoner, feilvalg, elevenes faglige selvtillit, helse og sosiale tilpasning i skolen er faktorer som kan bli avgjørende for om en elev velger å fortsette utdanningen (Blöndal & Jónasson, 2010; Markussen & Seland, 2012; Rinne & Järvinen, 2010). I Norge har Kunnskapscenteret for utdanning oppsummert kunnskapen om tiltak i det frafallsforebyggende arbeidet (Lillejord m.fl., 2015). Det er vanskelig å finne hvilke elevtiltak som peker seg spesielt ut som effektive, men vi vet i alle fall at uansett hvilke individuelle tiltak som settes i verk, så vil de virke bedre dersom de gjennomføres systematisk og med en bevissthet rundt hvordan de implementeres. Slike konklusjoner peker mot tiltak på institusjonsnivå i tillegg til individrettede tiltak.

Det finnes i dag relativt lite forskning som dokumenterer at skolenes organisering av det frafallsforebyggende arbeidet øker gjennomføringen i videregående opplæring (Freeman & Simonsen, 2015; Goldschmidt & Wang, 1999; Rumberger, 2001). I USA finnes det imidlertid

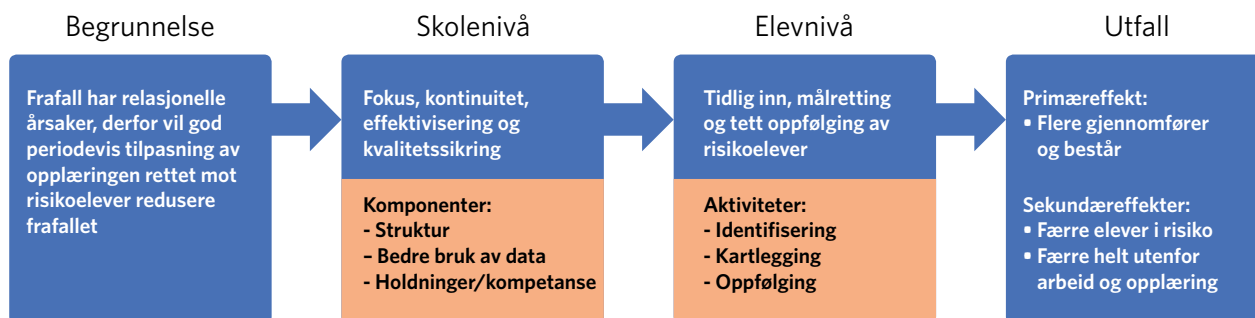
mange eksempler på denne typen systemiske tiltak, ofte kalt tidlig varslingssystemer (Early Warning Intervention and Monitoring Systems). Disse skal sikre at skolene ved hjelp av tydelig ansvarsfordeling og systematisering av informasjon om elevenes fravær, atferd og prestasjoner blir raskt oppmerksomme på elever som står i fare for å avslutte opplæring (se for eksempel Balfanz, Herzog, & Mac Iver, 2007; Faria m.fl., 2017; Mac Iver, 2011; Mac Iver & Mac Iver, 2009; Neild, Balfanz, & Herzog, 2007). I tillegg er det viktig at skolenes arbeid organiseres slik at de identifiserte elevene raskt får målrettede tiltak, og at disse tiltakene justeres underveis (Davis, Herzog, & Legters, 2013). Tidlig varslingssystemer virker lovende, men det finnes per i dag lite forskning som dokumenterer effekter på gjennomføring i videregående opplæring.

IKO-modellen

IKO-modellen er ikke direkte innrettet mot å endre elevenes faglige kompetanse eller motivasjon, men skal forbedre skolenes strukturer, systematikk og holdninger i møte med elever som står i fare for å avslutte opplæringen.

IKO-modellen tar utgangspunkt i en tredelt elevgruppe: 1) elever med behov for normal oppfølging, 2) elever med rett til spesialundervisning og 3) elever uten rett til spesialundervisning, men som har behov for tett oppfølging i perioder. Mens det finnes klare retningslinjer i arbeidet med elever som har rett til spesialundervisning, er skolenes arbeid rettet mot elever som ikke kvalifiserer for

Figur 1: Begrunnelse, innsatser/aktiviteter og forventet utfall av IKO-modellen



spesialundervisning, mer variabel. Ved å utnytte kunnskap om årsaker til frafall og eksisterende elevinformasjon er målet at skolene skal bli raskt oppmerksomme på elever med behov for oppfølging og sette inn tiltak som skal sikre økt mestring og trivsel. På sikt er målet at flest mulig fullfører og består videregående opplæring.

Figur 1 (forrige side) viser IKO-modellens begrunnelse og ønskede utfall, samt de viktigste komponentene og aktivitetene på skole- og elevnivå. På elevnivå skal IKO-modellen hjelpe skolene med å raskt *identifisere* elever med behov for tett oppfølging, og iverksette målrettet *oppfølging* av identifiserte elever etter en grundig *kartlegging*. Modellen skal sikre at tiltakene justeres fortløpende ut fra endringer i elevenes situasjon. For at skolene skal lykkes med identifisering, kartlegging og oppfølging av elevene, inneholder modellen tre komponenter på skolenivå: tydeligere struktur, bedre bruk av data og kompetanseheving.

Tydelig *struktur* i det frafallsforebyggende arbeidet innebærer klart definerte ansvars- og arbeidsoppgaver. IKO-arbeidet skal følge et årshjul der elevdata analyseres og produseres jevnlig underveis i skoleåret. Analysene av elevdata før skolestart, og gjennomføring av midtveisevalueringer to ganger i året der lærerne setter karakterer i alle fag, er spesielt viktig. Disse midtveisevalueringene kommer i tillegg til de lovpålagte halvårsvurderingene. Skolene skal også ha klare rutiner for at lærerne kan melde inn bekymringer om enkelt-elever mellom disse evalueringspunktene. Etter identifisering av risikoelever følger rutiner for ytterligere kartlegging og for utforming og evaluering av tiltak. Årshjulet fordeler arbeidsoppgaver mellom ledelse, lærere og IKO-ansvarlige² gjennom skoleåret. Framgangsmåten er beskrevet i en IKO-manual som ledelse og ansatte har tilgang til.

Bedre bruk av data innebærer at administrativ elevinformasjon mates inn i et IT-verktøy (IKO-verktøyet) som gjør at skoleledelsen får en tidlig varslings om elever i risikozonen før skolestart og underveis i skoleåret. Dette varslingsystemet er også viktig for å kunne vurdere hvordan oppfølgingsarbeidet fungerer etter at elever er identifisert. Til modellen hører også *kompetanseheving*.

Ifølge IKO-modellen krever en vellykket frafallsforebygging at ledelse og lærere utvikler eierskap til modellen, at lærerne har tilstrekkelig kunnskap, og at de har tro på at de kan gjøre en forskjell. Derfor gjennomfører fylkene kompetansehevingskurs og regelmessig erfaringsdeling mellom skolene. Lærerne skal prøve ut ideer fra kurspakken og erfaringsdelingene lokalt, for eksempel i felles refleksjon på skolene.

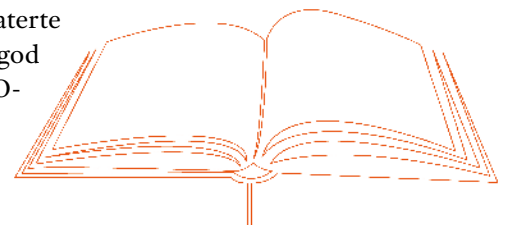
Vi forskere undersøker effektene av IKO. Vi undersøker også hvordan og i hvilken grad skolene har gjennomført de ulike elementene i modellen. Det siste er viktig for å avgjøre om eventuelle effekter faktisk skyldes modellen, og om svake eller ingen effekter skyldes manglende implementering (Funnell & Rogers, 2011).

Gjennom det første prosjektåret (2016/17) har vi jevnlig samlet inn data om implementeringen fra IKO-ansvarlige og intervjuet ansatte. Vi har gjennomført spørreskjemaundersøkelser blant lærere og elever og innhentet skoleadministrative data om elevene.³

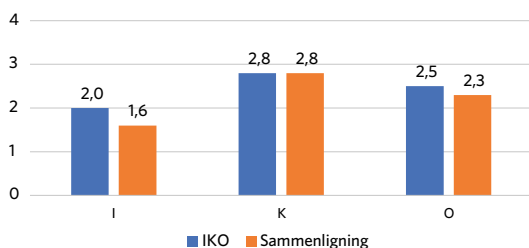
Økt informasjon, oversikt og systematikk av IKO

De 20 skolene som tester ut IKO-modellen, innførte modellen ved skolestart 2016. Senere på høsten 2016 ble et antall ansatte intervjuet om deres arbeid med IKO-modellen. Intervjuene viser at organiseringen av IKO-arbeidet var nokså ulikt på skolene. Lærere og skoleledelsen er likevel positive til IKO-verktøyet, de aller fleste mener det gir god oversikt over elevene og at elever med behov for oppfølging blir identifisert tidligere enn før. I denne første fasen mener imidlertid flere at de konkrete aktivitetene og tiltakene som skolen setter inn, er mer eller mindre uendret, men at IKO har ført til raskere iverksettelse og mer systematikk.

Spørreundersøkelsene blant IKO-ansvarlige viser at skolene har etablert faste rutiner for IKO-arbeidet og at ledelsen i relativt stor grad deltar i IKO-relaterte aktiviteter. Dette tyder på god struktur. I tillegg brukes IKO-verktøyet til systematisering av



Figur 2: Tilgang på identifiseringsinformasjon (I), kartleggingsaktivitet etter identifisering (K) og oppfølging av tiltak for enkeltelever ved IKO-skoler og sammenligningsskoler (skalaer 0-4)⁴



elevopplysninger, og det gjennomføres midtveis-evalueringer på nær alle IKO-skoler. Dette tyder på bedre bruk av data. Lærere fra IKO-skolene gir videre uttrykk for at de har god kjennskap til modellen og stor tro på at den vil redusere frafall. Dette tyder på god kompetanse og positiv holdning.

Vi har altså flere indikasjoner på positiv utvikling, men har IKO-modellen effekt på oppfølgingsarbeidet? Er utviklingen bedre enn i sammenligningsskolene? For å besvare dette spørsmålet har vi inkludert generelle spørsmål om identifisering, kartlegging og oppfølging i spørreundersøkelsene til lærerne. Når det gjelder lærernes praksis (se figur 1), finner vi tydeligst forskjell mellom IKO- og sammenligningsskolene i lærernes tilgang til informasjon fra ungdomsskolen. Lærerne på IKO-skolene fikk mer informasjon om karakterer, fravær, hvorvidt eleven var tatt opp sitt første ønske, spesialundervisning, trivsel, og helse enn lærerne på sammenligningsskolene. Dette tyder på at IKO-modellen påvirker lærernes tilgang på informasjon som de kan benytte direkte inn i sitt frafallsforebyggende arbeid. Spørreundersøkelsene til lærerne tyder også på at IKO har ført lærerne tettere på i oppfølgingen av tiltak som er satt i gang overfor enkeltelever. Lærerne i IKO-gruppen oppgir at de evaluerer tiltak oftere enn lærerne i sammenligningsskolene.

Vi finner imidlertid ikke effekt av IKO på kartlegging. Her er det ingen forskjell mellom lærere på IKO-skoler og på sammenligningsskolene. Generelt gir lærerne, uavhengig om de jobber i en IKO-skole eller ikke, uttrykk for at de i stor grad

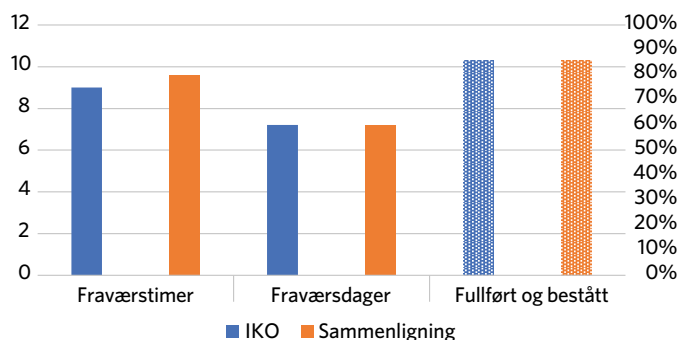
bruker et bredt spekter av virkemidler i kartleggingsarbeidet, og at skolen har rutiner for å melde inn bekymringer om enkeltelever til ledelsen eller lærerkollegiet.

Ingen tydelige effekter på gjennomføring

Lakmustesten på IKO-modellen er om den reduserer frafall i videregående skole. I forskningen følger vi over 7000 ungdommer som gikk ut av ungdomsskolen våren 2016. Etter det første året i videregående kunne vi gå inn i registrene og se nøyaktig hvem av dem som hadde fullført Vg1 og hvor mye fravær hver av dem hadde hatt. Figur 3 viser fravær i dager og timer, og andel fullført og bestått. Analysene våre viser ingen generelle effekter av IKO-modellen på fullføring eller fraværsdager. Vi finner imidlertid en tendens til effekt på timefravær, elever i IKO-skolene har en halv skoletime mindre timefravær enn elever i de øvrige skolene. Hvorvidt denne forskjellen er statistisk signifikant, avhenger av hvilken statistisk modell vi benytter, men de mest rigide modellene tyder på at forskjellen er signifikant.⁵ Dette er et interessant funn, fordi lavt timefravær kan tyde på mestring og trivsel i det ordinære opplæringsløpet.

Effekten av IKO kan også avhenge av skolestørrelse. Når vi kun ser på elever som går på små skoler (færre enn 180 elever) er andelen som har fullført og bestått Vg1 noe høyere i IKO-skolene enn i sammenligningsskolene. Her bør vi være forsiktige med tolkningen, men det kan bety at IKO-modellen lettere lar seg implementere i små skoler eller at den er mer virkningsfull i små skoler.

Figur 3: Antall fraværstimer, antall fraværsdager og andel fullført og bestått



Avslutning

Foreløpig tyder resultatene på at IKO-modellen bidrar til at skolenes identifisering av risikoelever skjer tidligere og mer systematisk enn før. Videre tyder resultatene på at lærerne er tettere på etter at et oppfølgingstiltak er satt i gang. Hva lærerne kartlegger og hvilke konkrete tiltak skolene bruker, finner vi imidlertid ingen endring i. Samtidig er det kanskje ikke grunn til å forvente store

endringer her. Poenget med IKO-modellen er at skolen som helhet skal jobbe mer systematisk og målrettet med eksisterende ressurser, ikke nødvendigvis at de skal innføre nye og mer omfattende tiltak for enkeltelever.

Det endelige målet er at flere elever skal fullføre videregående. Så langt i prosjektet finner vi ikke at IKO-modellen øker sjansen for gjennomføring, men det er naturligvis tidlig å avgjøre om

LITTERATUR

- BALFANZ, R., HERZOG, L., & MAC IVER, D.J. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, 42(4), 223-235.
- BLÖNDAL, K.S., & JÓNASSON, J.T. (2010). Frafall i skolen og tiltak mot frafall på Island: Ulike perspektiver. I: E. Markussen (red.), *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden* (s. 91-122). København: Nordisk ministerråd.
- BOWERS, A.J., SPROTT, R., & TAFF, S.A. (2012). Do we know who will drop out? A review of the predictors of dropping out of high school: Precision, sensitivity, and specificity. *The High School Journal*, 77-100.
- BRATSBERG, B. (2010). *Utdannings- og arbeidskarrierer hos unge voksne: hvor havner ungdom som slutter skolen i ung alder?* Hentet fra <http://www.frisch.uio.no/publikasjoner/pdf/rapp10_03.pdf>
- DAVIS, M., HERZOG, L., & LEGTERS, N. (2013). Organizing Schools to Address Early Warning Indicators (EWIs): Common Practices and Challenges. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 18(1), 84-100. doi:10.1080/10824669.2013.745210
- FALCH, T., JOHANNESSEN, A.B., & STRØM, B. (2009). Frafall i videregående opplæring: hva skjer videre?. I: T. Falch, A.B. Johannesen & B. Strøm (red.), *Kostnader av frafall i videregående opplæring* (s. 30-36). Trondheim: Senter for økonomisk forskning. Hentet fra <<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/frafall/kostnader-av-frafall.pdf>>
- FALCH, T., & NYHUS, O.H. (2011). Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting og inaktivitet blant unge voksne. *Søkelys på arbeidslivet*, 28(04), 285-301.
- FARIA, A.-M., SORENSEN, N., HEPPEN, J., BOWDON, J., TAYLOR, S., EISNER, R., & FOSTER, S. (2017). Getting Students on Track for Graduation: Impacts of the Early Warning Intervention and Monitoring System after One Year. REL 2017-272. *Regional Educational Laboratory Midwest*.
- FREEMAN, J., & SIMONSEN, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205-248.
- FUNNELL, S.C., & ROGERS, P.J. (2011). *Purposeful program theory: effective use of theories of change and logic models*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- GOLDSCHMIDT, P., & WANG, J. (1999). When Can Schools Affect Dropout Behavior? A Longitudinal Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738. doi:10.3102/00028312036004715
- LAMB, S., & MARKUSSEN, E. (2011). School dropout and completion: an international perspective *School Dropout and Completion* (s. 1-18): Springer.
- LILLEJORD, S., HALVORSRUD, K., RUUD, E., MORGAN, K., FREYR, T., FISCHER-GRIFFITHS, P., . . . MANGER, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Hentet fra Oslo: <<https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadervalue1=Content-Disposition&blobheadervalue1=+attachme nt%3B+filename%3D%22Frafallrapport2015. pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoB lob&blobwhere=1274506795720&ssbinary=true>>
- MAC IVER, M.A. (2011). The Challenge of Improving Urban High School Graduation Outcomes: Findings from a Randomized Study of Dropout Prevention Efforts. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(3), 167-184. doi:10.1080/10824669.2011.584497
- MAC IVER, M.A., & MAC IVER, D.J. (2009). Beyond the Indicators: An Integrated School-Level Approach to Dropout Prevention. *George Washington University Center for Equity and Excellence in Education*.
- MALMBERG-HEIMONEN, I., AABOEN SLETTEN, M., PÅLSHAUGEN, Ø., BORG, E., TØGE, A.G., & GYÜRE, K. (2016). *Systematisk frafallsforebygging i videregående skole – en evaluering med klyngerandomisert design: Første underveisrapport*. Hentet fra <www.hioa.no/content/download/131050/3571534/file/IKO%20rapport%2031.12.2016.pdf>
- MALMBERG-HEIMONEN, I., AABOEN SLETTEN, M., TØGE, A.G., GYÜRE, K., & BORG, E. (2017). Research protocol: Systematic follow-up in order to reduce dropout in upper secondary schools. A cluster-randomised evaluation of the IKO model. *International Journal of Educational Research*. doi:doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.001
- MALMBERG-HEIMONEN, I., AABOEN SLETTEN, M., TØGE, A.G., GYÜRE, K., BORG, E., & ALVES, D. (2017). *Systematisk frafallsforebygging i videregående skole – en evaluering med klyngerandomisert design: Andre underveisrapport*. Hentet fra <www.hioa.no/content/download/145019/4075641/file/IKO-prosjektet%20andre%20underveisrapport.pdf>
- MARKUSSEN, E., & SELAND, I. (2012). Å redusere bortvalg-bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011.
- NEILD, R.C., BALFANZ, R., & HERZOG, L. (2007). An early warning system. *Educational leadership*, 65(2), 28-33.
- OPHEIM, V. (2009). Kostnader ved frafall: Hva betyr frafall i videregående opplæring for inntekt blant ulike grupper yrkesaktiv ungdom. *Søkelys på arbeidslivet*, 26(3), 325-340.
- RINNE, R., & JÄRVINEN, T. (2010). Frafall i videregående opplæring i Finland en gjennomgang av nyere studier og tiltak for å holde flere i utdanning. I: E. Markussen (red.), *Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden* (s. 63-90). København: Nordisk Ministerråd.
- RUMBERGER, R.W. (2001). *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done about It Dropping Out*. Hentet fra <<http://mina.education.ucsb.edu/rumberger/book/ch1.pdf>>
- SSB. (2018). *Fakta om utdanning 2018: Nøkkel tall fra 2016*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/335552?_ts=160b65dba20>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2016). *Gjennomføringsbarometeret 2016: Nøkkel tall fra gjennomføringsindikatorne*. Hentet fra <<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gjennomforing/gjennomforingsbarometeret-2016.pdf>>

IKO-modellen har en effekt på frafall bare ett år inn i videregående. Her bør vi vente minst to år med å konkludere. Det er mulig IKO-modellen reduserer timefraværet noe, men her har vi bare en indikasjon, ikke et sikkert funn. Det øvrige fraværet er upåvirket av IKO. Det nye frafallsreglementet i videregående, som ble innført samtidig med IKO, kan ha påvirket eksperimentet. Frafallsreglementet har antakelig bidratt til økt systematisering av elevinformasjon også i sammenligningsskolene.

Forskningsprosjektet har til nå konsentrert seg om de generelle og kortsiktige effektene av IKO-modellen, det vil si hvilke effekter IKO-modellen har på elevgruppen som helhet, og kun ett år inn i videregående skole. Utprøvingen er på langt nær over, det samme gjelder forskningsprosjektet. Det blir viktig å følge utviklingen i årene fremover, og spesielt utviklingen i målgruppen for IKO-modellen, det vil si elever som ikke har rett på spesialundervisning, men som har behov for periodevis tett oppfølging.

NOTER

- 1 IKO (Identifisering, Kartlegging og Oppfølging) startet som et prosjekt i februar 2016 og pågår frem til februar 2019, og er finansiert av Kunnskapsdepartementet.
- 2 Hver skole skal utpeke en IKO-ansvarlig. Denne personen skal tilhøre ledergruppen og har ansvar for framdrift i IKO-arbeidet og at dette gjennomføres i tråd med modellen (slik den er beskrevet i IKO-manualen)
- 3 For mer detaljert informasjon om data, design og metoder se Malmberg-Heimonen, Aaboen Sletten, Tøge, Gyüre, and Borg (2017), Malmberg-Heimonen m.fl. (2016) og Malmberg-Heimonen, Aaboen Sletten, Tøge, Gyüre, Borg, m.fl. (2017).
- 4 I: På en femdelt skala spurte vi lærerne i hvilken grad de hadde tilgang til opplysninger (fra ungdomsskolen) om henholdsvis karakterer, fravær, om eleven var tatt opp sitt primærønske, vedtak om spesialundervisning, om sosial trivsel på og utenfor skolen, og om helse. Opplysningene er slått sammen til en gjennomsnittsindeks som varierer fra 0-4. En skår på 0 indikerer at de ikke har hatt tilgang til noen av disse opplysningene for noen elever, mens 4 indikerer at de har hatt tilgang til opplysninger for alle elever på alle områder. K: Vi spurte hvor ofte lærerne gjorde følgende når en elev sto i fare for å stryke i ett eller flere fag: kartla elevens ferdigheter, snakket med eleven om mulige årsaker og løsninger, tok kontakt med elevens foreldre/foresatte, tok opp saken med rådgiver/leder, tok opp saken med støttefunksjon/elevtjeneste på skolen, og om de tok opp saken i klasselærermøter. Opplysningene fra de sju spørsmålene er samlet i en gjennomsnittsindeks der 0 indikerer at de aldri gjør noen av disse aktivitetene, og 4 at de alltid gjør alle disse kartleggingsaktivitetene. O: Vi spurte hvor ofte skolen evaluerte virkningen av ekstra tiltak rettet mot elever som står i fare for å ikke gjennomføre eller bestå Vg1. En skår på 0 indikerer at de ikke gjør dette i det hele tatt, mens en skår på 4 indikerer at skolen gjør dette ukentlig. For detaljert info se andre undervisningsrapport: <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/Forskning-og-utvikling-ved-Fakultet-for-samfunnsvitenskap/forskningsprosjekter/Systematisk-oppfoelging-av-frafall.-En-klynge-randomisert-evaluering-av-IKO-modellen>
- 5 Resultatet er signifikant når vi benytter longitudinelle modeller med faste effekter. Det vil si at vi kontrollerer for alle stabile observerte og uobserverte forskjeller mellom elever, f.eks. kjønn, etnisitet, personlighet osv.



Mira Aaboen Sletten

(ph.d. i sosiologi) er forsker II ved NOVA, seksjon for forskning om ungdom, skole og ungdomskultur ved OsloMet. Sletten har

vært prosjektleder for Ungdata-undersøkelsen, og har tidligere jobbet med to større evalueringsprosjekter i forbindelse med Ny GIV – den nasjonale satsingen for økt gjennomføring i videregående (2011-13). Hennes forskningsinteresser inkluderer frafall og gjennomføring i videregående, levekårsforskning og psykisk helse blant ungdom.



Ira Malmberg-Heimonen

er professor i sosialt arbeid ved OsloMet. Hun har ledet og leder flere randomiserte

kontrollerte studier innen det sosiale feltet og utdanningsfeltet. Hun har også forsket på effekter av arbeidsmarkedspolitikk, arbeidsledighet, integrering, sosialt kapital samt arbeidsledige ungdommers psykiske helse.



Anne Grete Tøge

(ph.d.) er engasjert i flere randomiserte studier (RCT) som undersøker effekten av komplekse tiltak

for å bedre oppfølging av deltakere i kvalifiseringsprogrammet (KVP), redusere frafall i videregående skole og redusere overføring av fattigdom mellom generasjoner. Hun har også gjennomført en rekke studier av helseeffekter av den økonomiske krisen og tilhørende arbeidsledighet som rammet Europa i årene etter 2008.



Sprik i vurdering ved eksamen

■ AV LIV CATHRINE KROGH

Når sensorer vurderer eksamensbesvarelser ulikt, så er den beste løsningen neppe å fjerne eksamen. Man kan heller se spriket i vurderingene som et symptom på dårlig samsvar i skolens vurderingspraksis generelt.

Eksamen var denne våren under diskusjon, igjen. Det er veldig bra. I Norge bruker vi uhorvelig mye penger på å sikre borgerne brukbar opplæring. Da ligger det i kortene at vi ønsker en kvalitetssikring av at alle faktisk får det. Sentralgitt eksamen skal sikre at noen av karakterene på et vitnemål er basert på akkurat de samme prøvene, vurdert på samme vilkår.

Eksamen – dyr og urettferdig?

Et førstesideoppslag i Dagsavisen 16. april kunne tyde på at dette langt fra er tilfellet. Overskriften «Eksamen får strykkarakter» varslet om at det som kanskje likevel ikke er vårens vakreste

eventyr, begynte å nærme seg. Ordningen med sentralgitt eksamen ble omtalt som dyr, tidkrevende og urettferdig. Sentrale forskere på vurderingsfeltet, Kjell Lars Berge og Gustav Skar, uttalte seg, i tillegg til at Sten Ludvigsen kunne minne om at utvalget han ledet i forkant av fagfornyelsen anbefalte endring av eksamens- og vurderings-systemet.

I den samme saken ble jeg intervjuet om en masteroppgave som jeg har skrevet. Her har jeg blant annet funnet at det sannsynligvis ikke står så bra til med det såkalte vurderingssamsvaret sensorene imellom. I denne undersøkelsen så jeg på vurderingene som ble gitt 4500 eksamenstekster



Illustrasjonsfoto: © MH/Adobe Stock

i norsk hovedmål etter videregående opplæring. Dette så jeg opp mot oppgavene elevene svarte på, føringene som sensorene får og elevenes oppgavesvar.

Lavt vurderingssamsvar

Når det gjelder vurderingen, fant jeg både en del sprik og generelt lavt samsvar mellom karakterforslagene til de to medsensorene. I 14 prosent av vurderingene sprikte karakterforslagene med to eller flere karakterer. Det er kanskje dette funnet som har fått mest oppmerksomhet, uten at det betyr at elever som skal opp til eksamen bør bekymre seg for at deres besvarelse får en såkalt sprikvurdering. Da jeg undersøkte hvordan det faktisk gikk med akkurat disse tekstene, fant jeg at tvilen stort sett kom dem til gode. Det er kanskje de andre elevene som kan bekymre seg, både på eksamen og underveis i opplæringa. Vurderingene

som blir gitt på eksamen kan på mange måter fortelle noe om all vurdering i skolen.

Det som nemlig var mer bekymringsfullt, var funn av generelt lavt vurderingssamsvar da jeg regnet på alle vurderingsforslagene, også de som ikke sprikte med hensyn til karakter. Det var like lavt som da eksamen i norsk etter videregående opplæring sist ble undersøkt (Berge 1994). Med unntak av én av oppgavetypene, som for øvrig var den de færreste elevene valgte, var samsvaret så lavt at vi også kan knytte usikkerhet til vurderinger der sensorene er enige.

Sensorskolering og styrking av sensuren

Dette er altså funn som er blitt brukt til å kritisere eksamensordningen. For at vi skal stole på at ordningen fungerer, må vi godta å bruke tid og penger på å kvalitetssikre den. Samtidig er det noen momenter som ikke er kommet like tydelig fram.

Blant annet at dette er funn som allerede blir brukt i arbeidet med å forbedre eksamensordningen, i de såkalte sensorskoleringene som blir gjennomført i regi av Utdanningsdirektoratet.

For å motvirke usikkerhet ble det denne våren i tillegg innført en ordning med fire oppmenn som sensorene kan kontakte når de skal sette karakterer på besvarelser det er vanskelig å vurdere. Det gir en mulighet til at en besvarelse det er usikkerhet rundt ikke blir vurdert av bare to sensorer, men inntil seks. Ifølge vurderingsforskning fører dette til en betraktelig forbedring av reliabiliteten (Borgström og Ledin 2014).¹

Da eksamen ble diskutert i våres, var Elevorganisasjonen tidlig ute og kommenterte funnene av manglende samsvar. Fra deres side ble budskapet at hele ordningen bør skrotes og bli erstattet av mappevurdering (NRK Nyheter 16.4.18). Ett av argumentene som ble brukt var at ordningen med «fem timer i en svett gymsal», som lederen sa, er kunstig. Det er ingen tvil om at en slik eksamensdag for noen kan slå uheldig ut, men dette skal faktisk sensuren ta hensyn til.

Når vi som sensurerer skriftlig eksamen samles til sensorskolering, er det nemlig ett budskap som stadig blir gjentatt: eventuell tvil om karakter skal komme eleven til gode. Det handler blant annet om erkjennelsen av at eksamenssituasjonen *er* kunstig og at eleven under andre vilkår kanskje kunne fått vist enda mer kompetanse. Dette budskapet er bare én av flere viktige føringer for å forsøke å sikre rettferdig vurdering av elevene. De som ikke deltar på sensorskoleringene, får ikke alltid med seg disse føringene, og de går ikke minst glipp av viktig dialog rundt vurdering av konkrete elevtekster.

Da Utdanningsdirektoratets Sissel Skillinghaug skulle uttale seg om kritikken av eksamen på basis av disse funnene av lavt samsvar, ble nettopp denne skoleringen trukket fram som et argument for at systemet er i ferd med å bli bedre (Dagsnytt 18, 17.4.18). Her kunne det virke som alle sensorer deltar, men det er ikke riktig. Det er derfor viktig at sensorskoleringen blir obligatorisk. Uansett hvor kyndige vi sensorer blir, er det ingen som noen gang blir dønn utlært i hvordan vurdere skriftlig kompetanse. Personlig opplever jeg at dialogen rundt de konkrete tekstene er noe

av det mest interessante og kompetansehevende ved sensoroppdraget.

Skrivevurdering er kompleks

For hvordan vurderer vi en skriftlig eksamenstekst? Teori rundt skrivevurdering understreker at den er kompleks (Jølle, 2015). I en undersøkelse av tekster fra utvalgsprøvene er det også avdekket hvordan vurdering blir vanskelig når sjanger ikke er oppgitt (Skar & Aasen, 2015), noe jeg også fant støtte for i min undersøkelse. I norsk skal vi vurdere en helhet av elevens lese- og skrivekompetanse, i tillegg til annen norskfaglig kompetanse. Helst skal elevene også vise selvstendig refleksjon og kritisk innsikt. Én elev skriver glitrende, men har ikke forstått teksten hun har lest. En annen reflekterer godt, men setter det ikke i en faglig sammenheng, eller teksten er strukturert på en måte som gjør den vanskelig å lese.

Blant oss som skal veie det ene opp mot det andre, er det mange med høy kompetanse og et sterkt engasjement for både fag og elever. Likevel er vi ikke nødvendigvis alltid enige om karakterer. Noen kan mene at språklig formidling trumfer faglig innhold, andre heller mot det motsatte. Noen tekster *er* vanskelige å vurdere, for eksempel fordi de viser svært ujevn kompetanse. Enkelte sensorer kan la egne kjepphester stå i veien for helheten, uten at det nødvendigvis skyldes vond vilje.

Derfor har vi to sensorer av hver besvarelse og derfor må vi to sette oss ned og diskutere hver enkelt besvarelse når vi har satt våre karakterforslag. Denne dialogen skal motvirke noe av den usikkerheten som det lave vurderingssamsvaret kan gi.

Likevel vet vi ikke nok om dette. Det har vært lite forskning på skrivevurdering i videregående opplæring. Dette selv om vurderingssamsvaret i flere undersøkelser ser ut til å være lavere her enn i grunnskolen (Evensen, 2005).

Dialog for felles normer

I en doktoravhandling som blant annet undersøker alternativer til taus og privatisert vurderingspraksis, er ett av premissene at etablering av felles normer for forventninger til elevenes tekster sikrer mer forutsigbar vurdering. Lennart Jølle (2015) fant i den anledning at endring av vurderingskultur går sakte, noe som delvis blir forklart gjennom

vurderernes bruk av vurderingsressursene og delvis profesjonelt utgangspunkt. Uansett bidrar dialog positivt til felles kultur og utvikling skjer gjennom internalisering av fagbegreper og vurderingsressurser. Denne undersøkelsen studerte tekstvurderere fra nasjonal læringsstøttende prøve i skriving, altså grunnskolelærere. Sensorene i videregående kommer fra skoler med ulik faglig vektlegging og vurderingskultur (Seland et al. 2015). Derfor er det ikke bare viktig at sensorskoleringen blir styrket og gjort obligatorisk, men også at alle norsklærere i videregående skole får økt mulighet til å videreutvikle sin vurderingskultur gjennom dialog.

Det at vurderingssamsvaret ikke er godt nok på skriftlig eksamen, har som nevnt mobilisert noen stemmer til å ta til orde for å skrote eksamensordningen. Men hva betyr lavt vurderingssamsvar i praksis? Det er blant annet et symptom på at normfellesskapet ikke er godt nok. Normfellesskapet er summen av hva alle vi som fastsetter karakterer legger til grunn når vi fastsetter karakterer – det vil si alle karakterer, også underveis- og standpunkt karakterene. At samsvaret kan bli bedre på eksamen, friskmelder altså ikke de andre vurderingene som elever får i løpet av skolegangen eller på vitnemålet sitt. Vi er de samme lærerne som setter alle disse vurderingene. Alle lærere er ikke sensorer, men alle sensorer er lærere. Det betyr at vurderingene som blir gitt på eksamen kan fortelle noe om all vurdering i skolen.

Nå skal lærerne få kjeft igjen, vil kanskje noen tenke. Det er ikke min hensikt. Alle som jobber med folk vet at det er komplekst, selv om vi er både kompetente og hardtarbeidende. Det å skulle vurdere kompetansen til folk er krevende, både etisk og faglig. Mange av oss skulle gjerne vært denne delen av jobben foruten, men så var det altså dette med kvalitetssikring og at tilbakemeldinger er viktige for læring. Vurdering er også en øvelse som endrer seg med nye læreplaner, nye oppgaver og nye folk. Selv om dette er noe vi er sabla gode på, kan vi bli bedre. Og for å bli bedre, må vi snakke sammen. Vi bør følge Ludvigsenutvalgets anbefaling om å se litt ekstra på dette med vurdering. Departementet erkjenner også at det er ulik vurderingskultur mellom ulike skoler og innad i skolene (Kunnskapsdepartementet 2016).

Vi må hele tiden diskutere hva vi legger til grunn når vi setter karakterer. Eksamen er et godt utgangspunkt for diskusjon, også fordi den legger føringer for både undervisning og underveisvurdering. Denne diskusjonen kan ikke opphøre. Jeg vil derfor ta til orde for en fortsatt utvikling og forbedring av eksamensordningen. At Utdanningsdirektoratet i år innfører oppmenn på fellessensuren i videregående, er et skritt i riktig retning. Obligatorisk skolering, systematisk arbeid med normfellesskap i skolene og mer forskning på hva vi driver med, er naturlige skritt herfra.

NOTE

- 1 Det har alltid vært en formulering om at ved uenighet skal oppmann kontaktes, men tidligere har man i praksis brukt det andre sensorparet i egen gruppe (man sitter i grupper på fire).

LITTERATUR

- BERGE, K.L.** (1994). *Norsksensorenes vurderinger av eksamensbesvarelser i norsk hovedmål, allmennfaglig studieretning: en undersøkelse av norsksensorenes bedømmersamsvar og tekstnormer, sensurens pålitelighet og gyldighet, med vekt på karaktersettingen* (B. nr. 14). Trondheim: Senter for samfunnsforskning, Universitetet i Trondheim.
- BORGSTRÖM, E., & LEDIN, P.** (2014). Bedömarvariation: Balansen mellan teknisk och hermeneutisk rationalitet vid bedömning av skrivprov. *Språk & Stil* 24, 133–165.
- EVENSEN, L.S.** (2005). Pålitelighet og betydning. Etterord. I: K. L. Berge, L.S., F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse: B. 1: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- JØLLE, L.** (2015). *Vurderingsdialogen. En undersøkelse av tekstvurderingspraksis ved nasjonal læringsstøttende prøve i skriving*. Trondheim: NTNU.
- KROGH, L.C.** (2016). *Kreativitet og ambivalens. En undersøkelse av variasjon i vurdering og kjennetegn ved sprikvurderte tekster fra eksamen i hovedmål 2015*. Masteroppgave i norskdidaktikk. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2016). Meld. St. 28 (2015–2016). Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Oslo
- SELAND, I., LØDDING, B., & PRØITZ, T.S.** (2015). *Delrapport 1 fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk. Litteraturstudie*. Oslo: NIFU.
- SKAR, G.B., & AASEN, A.J.** (2015). Risikotrekk og skjulte kvalitetar i elevtekstar. *Nordic Journal of Literacy Research* 2(1), 1–20.



Liv Cathrine Krogh er norsklektor ved Horten videregående skole. Hun er utdannet litteraturviter og har nylig tatt en mastergrad i norskdidaktikk der hun undersøkte vurderingen av skriftlig eksamen i norsk. Hun har lang erfaring som lærer i videregående og ungdomsskole og har i flere år også jobbet som sensor ved eksamen i norsk hovedmål og sidemål.



Pensjonssparing til matematikkeksamen

– i 1952 og i 2017

■ AV AINA FOSSUM

Pensjonssparing er tema i to matematikkoppgaver gitt til eksamen med 65 års mellomrom.

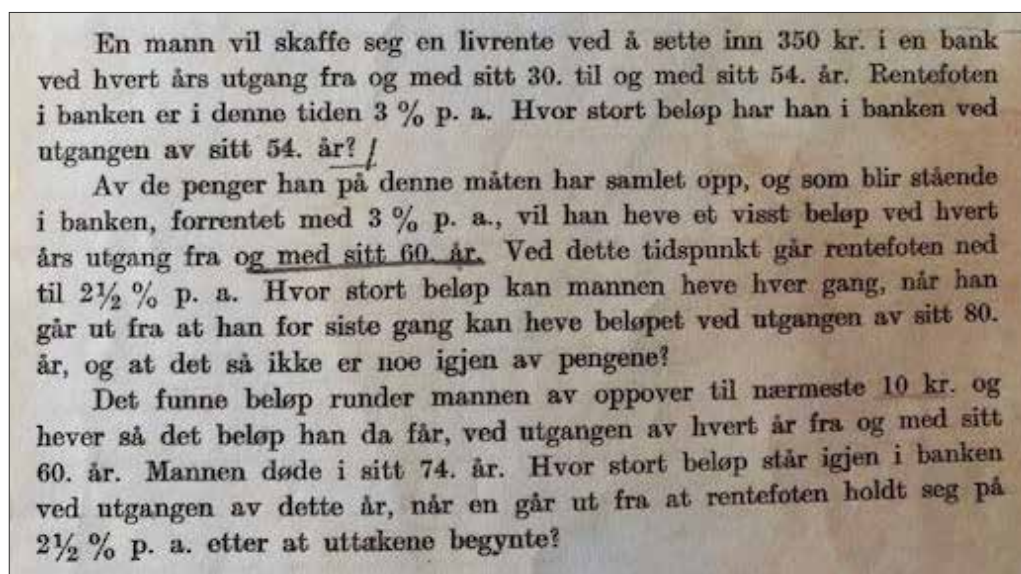
Oppgavene har fellestrekk som gjør det mulig å drøfte likheter og forskjeller i kompetansen som kreves for å løse dem. Var matematikkoppgaven fra «gamle dager» lettere eller vanskeligere enn oppgaven gitt i våre dager?

Våren 2017 ble det gitt en oppgave til eksamen i Matematikk S2 som var svært lik en oppgave gitt til Examen artium på reallinjen i 1952. Da jeg leste

eksamensoppgaven fra 2017 virket den kjent. Jeg så at den hadde mange fellestrekk med en oppgave jeg hadde sett i min mors minnebok fra russetiden hennes i 1952. Begge oppgavene handler om å skaffe seg en livrente – eller om pensjonssparing, som vi sier i dag. Videre handler begge om utbetalingene av det oppsparte beløpet.

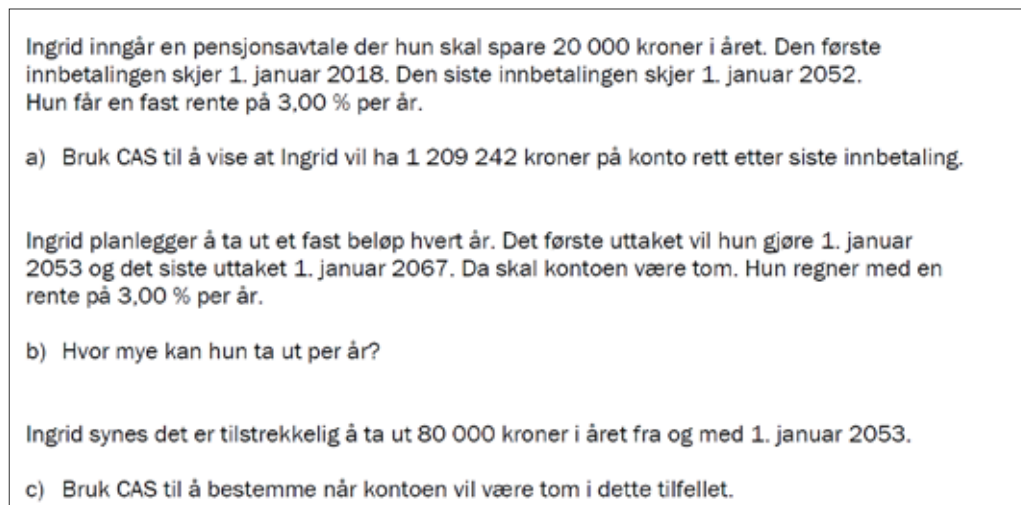
Figur 1. Oppgave 1, Examen artium i matematikk på reallinjen våren 1952

Privat arkiv. Merkene i teksten er laget av kandidaten under eksamen.



Figur 2. Oppgave 2 på del 2 av eksamen i Matematikk S2 våren 2017

(Utdanningsdirektoratet, 2017a)



Språk og layout

En mann i 1952 (se figur 1) og Ingrid i 2017 (se figur 2) setter av en fast sum hvert år og får en årlig rente på 3 %. Selv om oppgaven fra 1952 ikke er delt i a, b og c-oppgave, er den like fullt tredelt. I figur 1 ser vi at moren min har gjort noen markeringer i teksten for å lette oppdeling og fokusere på sentrale punkter. Dette får kandidatene i 2017 presentert gjennom tre tydelig adskilte deloppgaver.

I læreplanen for Matematikk S2 heter det: «Å kunne lese i matematikk for samfunnsfag

innebærer å trekke matematisk relevant informasjon ut av en tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Hvor vanskelig det vil være å lese og tolke teksten, er avhengig av flere språklige trekk (Andresen, Fossum, Smestad & Rogstad, 2017, kap. 7). En ser at eksamensoppgaven fra 1952 er mer tekstrik, har flere lange og sammensatte ord, lengre setninger og mer komplekse ytringer sammenlignet med eksamensoppgaven fra 2017. Den vil derfor være vanskeligere å lese og forstå enn oppgaven fra 2017.

Første deloppgave – sparing til pensjon

For å løse oppgavens første del vil eksamenskandidatene begge årene måtte kjenne igjen oppgavetypen og vite at løsningen finnes som summen av en geometrisk rekke. De må ut fra oppgaveteksten kunne finne de størrelsene de trenger å fylle inn i formelen.

I 1952 måtte eleven huske summasjonsformel for geometrisk rekke, kunne slå opp i tabell over rentetall og enten bruke algoritmer for multiplikasjon og divisjon eller logaritmereglene og logaritmetabell i utregningen (se figur 3).

Kontrasten blir stor når vi hopper 65 år fram i tid. I 2017 kunne eleven bruke alle hjelpemidler (bortsett fra kommunikasjon) og har mulighet til å slå opp formler og fremgangsmåter i lærebøker eller i egne notater. Det er krav om å bruke CAS (Computer Algebra System)¹ i løsning av oppgaven, men ingen krav til hvordan verktøyet brukes.

Hvor vanskelig er oppgaven?

I tillegg til språket i oppgavene og de tilgjengelige hjelpemidlene, må opplæringen som er gitt tas i betraktning når vanskegraden skal sammenlignes. Det kan derfor være nyttig å gå til de aktuelle lærebøkene i henholdsvis 1952 og 2017 og undersøke om matematisk innhold og oppgavetype bør være kjent for elevene.

En lærebok eleven kunne hatt i 1952 er *Matematikk for gymnasetts reallinje, bind II* (Alexander,

1942)². Kapitlet «Geometriske rekker i renteregningen» i denne boken gir detaljerte eksempler tilsvarende første del av oppgaven. Generelt byr denne læreboken på færre oppgaver enn vi ser i dagens matematikkbøker, men nok til å konkludere med at oppgavetypen og algoritmene som trengs i løsningen bør være kjent. Siden boken ikke var tilgjengelig for eleven under eksamen, kunne ikke eksemplene brukes direkte som guide i løsningen. Den muligheten hadde derimot de som tok eksamen i 2017, selv om det var noe forskjell på de tre lærebøkene jeg har sett på³. *Sinus matematikk S2* har et eksempel med formulering tilsvarende eksamensoppgaven og har også med løsning der CAS i GeoGebra brukes (Oldervoll, Orskaug, Vaaje, Svorstøl & Hals, 2015, s. 37-38) og det samme finner vi i *Matematikk S2* (Heir, Borgan, Engeseth, Haug & Moe, 2016, s.101-102). I *Sigma matematikk S2* er det et lignende eksempel (Sandvold et al., 2015, s. 82), men innskuddet skjer i begynnelsen av året og beregnet oppsparing i slutten av året. I en oppgave i samme oppslag, er betingelsene de samme som i eksamensoppgaven og en slik oppgave med løsning finner vi også i kapitteltesten (ibid. s. 93, s. 220). I *Sigma matematikk S2* er det ikke brukt CAS i løsningene og det er derfor ingen hjelp å hente i læreboken når det gjelder dette kravet. Siden alle hjelpemidler er tillatt når denne oppgaven løses i 2017, vil elevene som hadde *Sinus matematikk S2* og *Matematikk*

Figur 3. Utdrag av aktuelle tabeller elevene hadde til rådighet i 1952 (Olden & Østeraat, 1952)

n %	1	2	3	4	5
1	1,01000	1,02010	1,03043	1,04081	1,05126
2	1,02010	1,04081	1,06136	1,08269	1,10489
3	1,03043	1,06136	1,09269	1,12469	1,15732
4	1,04081	1,08269	1,12469	1,16771	1,21169
5	1,05126	1,10489	1,15732	1,21169	1,26824

n	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	0,0000	0,3010	0,4771	0,6021	0,6990	0,7782	0,8451	0,9031	0,9542
2	0,3010	0,6990	1,0414	1,3010	1,5051	1,6761	1,8190	1,9380	2,0412
3	0,4771	1,0414	1,5051	1,9380	2,3010	2,6021	2,8755	3,1219	3,3424
4	0,6021	1,3010	1,9380	2,3010	2,6021	2,8755	3,1219	3,3424	3,5384
5	0,6990	1,5051	2,3010	2,6021	2,8755	3,1219	3,3424	3,5384	3,7041

n	0,000	0,001	0,002	0,003	0,004
1	1,0000	1,0002	1,0004	1,0006	1,0008
2	1,0008	1,0016	1,0024	1,0032	1,0040
3	1,0040	1,0080	1,0160	1,0240	1,0320
4	1,0320	1,0640	1,1280	1,2160	1,3120
5	1,3120	1,3840	1,4680	1,5640	1,6720

n	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %
1	0,9901	0,9803	0,9706	0,9610	0,9515
2	1,9704	1,9329	1,8964	1,8610	1,8267
3	2,9410	2,8722	2,8049	2,7390	2,6746
4	3,9020	3,8144	3,7287	3,6446	3,5619
5	4,8534	4,7428	4,6343	4,5277	4,4230

S2 kunne bruke eksemplene i boken direkte som guide i løsningen. Elevene som *hadde Sigma matematikk* S2 trenger i tillegg bruksanvisninger for CAS.

Selv om det er likheter mellom a-oppgaven i 2017 og oppgaven i første avsnitt i 1952, er det også vesentlige forskjeller. Eleven måtte i 1952 være trygg på at antall år de hadde regnet ut på bakgrunn av teksten, var riktig og at formelen var husket riktig. Evne til å vurdere om svaret er rimelig vil også være en fordel siden det skal brukes videre i oppgaven. Ikke noe av dette var nødvendig for elevene i 2017. Svaret var oppgitt som en del av oppgaveteksten, så selv om eleven i utgangspunktet hadde feil i en eller flere av størrelsene som må utledes fra teksten, vil det ta kort tid å prøve seg fram med andre tall for å få fasitsvaret. Mens man i 1952 risikerte følgefeil i de neste spørsmålene, kunne man i 2017 bruke det oppgitte svaret i oppgave a når oppgave b og c skulle løses.

Andre deloppgave – uttak av pengene

Videre handler begge oppgavene om uttak av det oppsparte beløpet i faste årlige beløp. I læreboken fra 1942 finner vi delkapittelet «Forbruk av kapital ved annuiteter. Tilbakebetaling av lån ved annuiteter.» (Alexander, 1942, s. 194ff). Det kapittelet ville elevene som tok eksamen i 2017 også hatt glede av. Annuitetslån behandles grundig i de tre lærebøkene som var aktuelle i 2017, mens forbruk av kapital ved annuiteter, som er tema i de to eksamensoppgavene, i liten grad berøres. Det kan tyde på at eksamensnemnda og lærebokforfatterne har ulik tolkning av kompetansemålet «*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne løse praktiske problemer i forbindelse med sparing, lån og avbetalingskjøp ved å bruke rekker.*» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Gjennomgangen av lærebøkene som ble brukt i 2017, viser at lærebokforfatterne ikke har vektlagt forbruk av kapital ved annuiteter, mens eksamensnemnda både våren og høsten 2015⁴ og altså våren 2017, har med oppgaver som tester kompetanse på dette området. Tidligere leder av eksamensnemnda for programfagene i matematikk i videregående skole, Inge Grythe, ser på eksamen som et sentralt virkemiddel for å endre en praksis (Grythe, 2009). Hans artikkel fokuserer spesielt på den todelte

eksamen som har en del uten hjelpemidler og en del med hjelpemidler. Denne endringen var varslet på forhånd, men når det skjer en presisering av læreplanen gjennom eksamensoppgaver innenfor tema som ikke er behandlet i lærebøkene, blir det en ubehagelig overraskelse for elever og lærere. Siden lignende eksamensoppgave var gitt i 2015, kan det ha endret praksis slik at forbruk av kapital ved annuiteter har fått mer plass i undervisningen enn det vi finner i lærebøkene. Ingen av bøkene har eksempler tilsvarende b-oppgaven i 2017 og de to som har lignende oppgaver, har dem plassert i kapitteltesten. Selv om elevene kan ha brukt tidligere eksamensoppgaver i forberedelsene til eksamen, vil erfaringen med oppgavetypen være liten og elevene må overføre kunnskap de har fra regning på annuitetslån til situasjonen med årlige utbetalinger. Oppgaven vil derfor kreve evne til problemløsning slik det beskrives i Eksamensveiledningen i matematikk (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 19). Dersom eleven kommer fram til riktig uttrykk for den geometriske rekken, vil likningsløsning ved bruk av CAS være vesentlig enklere enn løsning uten dette hjelpemiddelet.

I 2017 regner elevene videre med en rente på 3 % og uttakene starter året etter at innbetalingene slutter. Summen av nåverdiene av utbetalingene skal være innestående på konto (beløpet vi har fra oppgave a). I 1952 var det lagt inn noen ytterligere utfordringer i denne delen av oppgaven. Renten holdes først på 3 % i noen år mens pengene står urørt. Når utbetalingene starter, går den årlige renten ned til 2,5 %. Der elevene i 2017 kunne bruke CAS og i praksis slippe å løse likningen selv, måtte elevene i 1952 både løse likning og regne manuelt. De elevene som i 1952 hadde hjelpemiddelkompetanse utover den som er presentert i læreboken, kan bruke tabellene over kontantverdier (Olden & Østraat, 1952, s. 25) og få en noe enklere utregning. I 1952-læreboken er det eksempler og oppgaver som til en viss grad er like eksamensoppgaven (Alexander, 1942), men det er ingen med utsettelse av utbetaling og endring i rente. Eksamensoppgaven vil derfor kreve noe evne til problemløsning.

Problemløsning til slutt i 1952

Hvis elevene som tok eksamen i 2017 kom seg



Illustrasjon: © artinspiring/Adobe Stock

gjennom b-oppgaven der det årlige beløpet var ukjent, bør c-oppgaven der beløpet er kjent, og antall utbetalinger ukjent, ikke gi store utfordringer. I denne delen er ulikheten mellom oppgaven fra 1952 og 2017 størst. I 1952 møtte eleven helt nye utfordringer. I motsetning til i de to første deloppgavene og i *Matematikk for gymnasets reallinje, bind II* (Alexander, 1942) finnes det verken eksempler eller oppgaver som ligner denne oppgaven. I 1952 måtte elevene derfor ha høy problemløsningskompetanse for å lykkes med denne delen.

Hjelpemidlenes betydning

Elevene som var oppe til eksamen i 1952 kunne bruke tabeller og regnestav, mens elevene i 2017 skal bruke CAS. Det er presisert i forhåndssensurrapporten at det kun skal gi halv uttelling hvis CAS ikke er brukt i løsninger der dette kreves (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Uansett hvilke

hjelpemidler som brukes, vil det ta tid å bli fortrolig med bruken av dem. Det som er åpenbart er at det tar vesentlig lengre tid å gjennomføre løsningen når tabellene er viktigste hjelpemiddel slik det var i 1952. Da ble også ferdigheter i bruk av de fire regneartene, likningsløsning og bruk av logaritmereglene testet, i tillegg til bruk av geometriske rekker. Disse ferdighetene testes i våre dager på den delen av eksamen som er uten hjelpemidler.

Danske forskere har funnet eksempler på at bruk av CAS innenfor noen tema kan føre til at den dypere matematiske forståelsen uteblir og i sin tur leder til manglende forståelse og evne til å evaluere løsninger og svar (Jankvist & Misfeldt, 2015). I dette tilfellet er det ingen grunn til å tro at CAS gir opphav til misforståelser knyttet til oppgavetypen. Gjennomgangen av deloppgavene viser at det er nødvendig med en forståelse for regning

med annuiteter som ikke påvirkes av verktøyene som er til rådighet. CAS gir mulighet til på kort tid å prøve og feile, men det er vanskelig å se at verktøyet i seg selv kan gi opphav til misforståelser. Det er heller ikke grunn til å tro at tabeller fremfor digitale hjelpemidler skal skape noen større matematisk forståelse i denne oppgavetypen.

For elever som skal opp til eksamen, er det en fordel med en viss forutsigbarhet (Elwood, Hopfenbeck & Baird, 2017). Ved eksamen i 2017 var det i noen grad tilfelle siden elevene har tilgang til tidligere eksamensoppgaver og eksamensveiledning. I den siste finnes detaljert oversikt over hvilke formler de skal kunne uten hjelpemidler (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 40) og et eksempel på besvarelse med bruk av CAS i en oppgave fra R2 (ibid. s. 14-15), men det finnes ingen oversikt over hva elevene skal beherske ved hjelp av CAS.

Eksamen i pensjonssparing mer komplisert før

Gjennomgangen av de enkelte deloppgavene viser at både språklig og matematisk må oppgaven gitt i 1952 sies å være mer krevende enn oppgaven gitt i 2017. Med et enklere språk, blir det lettere å trekke ut den nødvendige informasjonen til oppgaveløsningen. Samtidig heter det i formålet for dette matematikkfaget:

Arbeid med programfaget gir øvelse i modellering. Det skal gi elevene anledning til å uttrykke praktiske problemer og fenomener fra virkeligheten i et matematisk formelspråk og deretter behandle dem ved hjelp av matematiske metoder. Disse ferdighetene skal gi elevene en nøkkel til å forstå og analysere viktige samfunnsproblemer. (Kunnskapsdepartementet, 2006)

De matematiske utfordringene i virkeligheten kommer sjelden i tydelig avgrensede deloppgaver, og hvis svaret er oppgitt slik det var i a-oppgaven i 2017, regnes oppgaven som løst og unødvendig å regne på. Hjelpemidlene gjør at når den matematiske modellen er funnet, kan løsningene gjennomføres mye raskere i våre dager. Det kan gi større rom for utfordringer og krav til problemløsning enn tidligere. I dette eksempelet har ikke det vært tilfelle og utfordringene var mindre i 2017 enn i 1952.

NOTER

- 1 CAS (Computer Algebra System) er programvare som kan manipulere matematiske uttrykk slik vi tidligere gjorde for hånd. Tall, bokstaver og variabler kan inngå i uttrykkene. GeoGebra er gratis nedlastbar programvare og mange skoler bruker CAS-verktøyet som er en del av dette programmet.
- 2 Jeg har ikke funnet andre bøker utgitt mellom 1942 og 1952 som dekker dette pensumet.
- 3 Det er kun hoveddelen av siste utgave av lærebøkene som er gjennomgått. Oppgavesamlingene er ikke tatt med.
- 4 Eksamensoppgavene ligger passordbeskyttet på Utdanningsdirektoratets nettsider, men finnes også på www.ndla.no

LITTERATUR

- ALEXANDER, A. (1942). *Matematikk for gymnasets reallinje II*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- ANDRESEN, S., FOSSUM, A., ROGSTAD, J. & SMESTAD, B. (2017). *På prøve. Evaluering av matematikkeksamen på 10. trinn våren 2017*. (Fafo-rapport 36/2017). Oslo: Fafo
- ELWOOD, J., HOPFENBECK, T., BAIRD, J.-A., (2017). Predictability in high-stakes examinations: students' perspectives on perennial assessment dilemma. *Research Papers in Education*, 32(1), 1-17
- GRYTHE, I. (2009). Mot et kunnskapsløft. *Tangenten – Tidsskrift for matematikundervisning*, 1/2009, 43-51.
- HEIR, O., BORGAN, B., ENGESETH, J., HAUG, T. & MOE, H. (2016). *Matematikk S2*. (2. utg.). Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard)
- JANKVIST, U. & MISFELDT, M. (2015). CAS-induced difficulties in learning mathematics? *For the Learning of Mathematics*, 35(1), 15-20.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006). *Læreplan i matematikk for samfunnsfag – programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering (MAT4-01)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/klo6/MAT4-01>
- OLDEN & ØSTRAAT (1952). *Matematiske og fysiske tabeller for gymnasen*. (13. utg.). Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- OLDERVOLL, T., ORSKAUG, O., VAAJE, A., SVORSTØL, O. & HALS, S. (2015). *Sinus matematikk S2*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- SANDVOLD, K.E., ØGRIM, S., BAKKEN, T., PETERSEN, B., SKRINDO, K., HYLLAND, K.T., THORSTENSEN, R. (2015). *Sigma matematikk S2*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2017a). Eksamen. REA3028 Matematikk S2. Hentet fra: <<https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2017b). Eksamensveiledning – om vurdering av eksamensbesvarelser 2017. Matematikk. Sentralt gitt skriftlig eksamen. Studieforbereende og yrkesfaglige studieprogram. Kunnskapsløftet LK06. Hentet fra: <<https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2017c). Forhåndsensurrapport. REA3028 Matematikk S2. <https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html>



Aina Fossum er universitetslektor ved OsloMet – storbyuniversitetet, der hun underviser i matematikk og matematikdidaktikk. Hun har tidligere blant annet jobbet i videregående skole med undervisning i matematikk og forsker på eksamen i matematikk.

Enda en bok om vurdering?

Per Lauvås

Vurdering i skolen

Cappelen Damm Akademisk
220 sider

AV TONY BURNER

PROFESSOR VED FAKULTET FOR HUMANIORA,
IDRETTS- OG UTDANNINGSVITENSKAP,
UNIVERSITETET I SØRØST-NORGE

Ja, «Enda en bok om vurdering?» er faktisk en undertittel forfatteren selv bruker i bokas innledning. Det er et spørsmål jeg stilte meg selv da jeg så denne boka. Det har nemlig ikke vært mangel på bøker om vurdering i skolen de siste årene i Norge. Forfatteren sier at denne boka fokuserer på den daglige formative vurderinga i skolen, og ikke noe annet. Jeg er ikke overbevist etter å ha lest boka, men den inneholder mange interessante diskusjoner og poenger som er verd å ta med seg.



Bokas tittel

Tittelen på en bok er helt avgjørende for både salget og forventningene den skaper. Når boka sies å være om vurdering i skolen, så forventer jeg en bok om vurdering på 1.-13. trinn. Dessverre viste det seg at minst halvparten av diskusjonene dreier seg om vurdering i høyere utdanning. Jeg vet at Lauvås' ekspertise nettopp er høyere utdanning, men da skulle jeg ønske at bokas tittel var troverdig mot innholdet. Den kunne het «Vurdering i skolen og høyere utdanning».

Struktur og språk

Boka er delt inn i tre deler. Del 1 handler

om rammene rundt temaet, nemlig begreper, forskrifter og praksiser. Del 2 tar for seg historiske linjer tilbake til antikens Kina og dagens britiske universiteter og setter et kritisk blikk på vurderingsordninger som kanskje ikke kan sies å være så formative som man vil tro. Del 3 handler om formative tilbakemeldinger.

Språket har en enkel muntlig debattform og flyter stort sett godt. Det er nesten så jeg hører Lauvås forelese om temaene. Det forekommer noen banale skrivefeil, særlig når det henvises til andre forfatters navn eller engelske artikler, for eksempel «William» istedenfor «Wiliam» og «Careless» istedenfor «Carless». Slike feil burde vært fanga opp fra forlagets side, tenker jeg.

En bok om formativ vurdering

Det sies på s. 15 at denne boka legger avgjørende vekt på den *rene* formative vurderinga. Og det er dette som gjenomsyrer diskusjonene. Noe av kritikken er at det foregår en del vurderinger i skolen – og særlig i høyere utdanning – som karakteriseres som formativ, men som viser seg å være mer summativ. Jeg liker også at det slås et slag for at god vurderingspraksis fører til god undervisningspraksis og godt læringsmiljø.

Noen av diskusjonene forfatteren drar opp, for eksempel karakterdebatten, standpunktkarakterer, reliabilitet i vurdering, er gjenkjennelige i skoleverket, men ikke alltid. Noen ganger skrives det som om det er skolen som diskuteres, men det er høyere utdanning. Jeg ville kanskje delt boka i to deler, en om skolen og en om høyere utdanning, siden forholdene i skolen og i høyere utdanning tross alt er ganske forskjellige, med ulike rammer, læreplaner og ulik juss.

Det er mange nyttige referanser i boka. Klassikerne omtales som perler på en snor. Det jeg liker spesielt, er at en del forskning omtales inngående, istedenfor «name dropping», både fra

Norge og internasjonalt. Utenom klassikerne forekommer det likevel at det påstås noe om vurderingspraksis med referanse til forskning fra 70-tallet, for eksempel om hva studenter foretrekker når det gjelder standpunktkarakterer med referanse til empirisk forskning fra 1970. Jeg vil hevde at denne forskningen ikke har relevans i dag, med mindre man skriver om historien til studenters holdninger til standpunktkarakterer.

I tillegg til oppgjør med formative vurderinger som egentlig ikke er så formative, tar forfatteren også et oppgjør med begrepsbruken: «Men underveisvurdering er ikke det samme som formativ vurdering. Her er nettopp formativ og summativ vurdering blandet sammen» (s. 63). Dette kan ikke sies for ofte. «Underveis» har med tidsaspektet å gjøre, ikke nødvendigvis med funksjon. Formativ og summativ har med vurderingens funksjoner å gjøre. Er vurderinga læringsfremmende, og forekommer den i en læringssløyfe (for å bruke forfatterens ord på s. 50)? Ja, da snakker vi om formativ vurdering. Skal den rangere, måle, sammenligne, fungere som opptak til studier/jobb? Ja, da snakker vi om summativ vurdering. Selv i vurderingsforskriften brukes ordet «underveisvurdering» når det menes «formativ vurdering».

Boka har gjennomslagskraft når det gjelder viktigheten av formativ vurdering. Jeg vil si den siste delen i boka, Del 3, er den mest interessante både teoretisk og praktisk i så måte. Den tar tydelig standpunkt til at det er den *rene* formative vurderinga som fremmer læring. Det vises til klassiske studier og andre som forfatteren mener har gått i glemmeboka, som alle bekrefter at det mange lærere gjør, spesielt fra videregående nivå og oppover, nemlig å blande tilbakemeldinger til eleven/studenten med en karakter, er fånytt. Karakterer eller andre markører (som poengskår eller nivå-beskrivelser) bør ikke forekomme

som tillegg til tilbakemeldinger. De tar fokuset vekk fra tilbakemeldingene. I Del 3 kommer forfatteren med flere praktiske tips som er gull verd for lærere.

Summa summarum, denne boka ren-dyrker formativ vurdering og anbefales til alle som er interessert i en lettlest bok som diskuterer studier fra både skole og høyere utdanning.

Kulturarv eller etnisk nasjonalisme?

Geir Winje (red), Halldis Breidlid, Lena Lybæk, Ådne Valen-Senstad
Grunnleggende felles verdier?
Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen

Cappelen Damm Akademisk
237 sider

AV KJERSTI DYBVIG
LEKTOR/FORFATTER

Hvis lærere, og lærerstudenter, bare fikk tilgang på en eneste fagbok, da ville jeg anbefale *Grunnleggende felles verdier? Menneskerettigheter*



og *religionspluralisme i skolen*. For dette er en bok som løfter skolens grunnleggende verdier fra festtale-glasur til en ny pedagogisk-politisk bevissthet, og utfordrer alle aktører i vår skolepolitiske virkelighet.

Læreren, og lærerstudenten, tvinges her til å møte skolens verdigrunnlag på en dekonstruerende og kritisk undersøkende måte, og provoseres til å tenke gjennom både egne og skolens holdninger til *opplæringslovens formålsbestemmelse* og *Den generelle delen av læreplanen*. For selv om boka, som hadde utgivelse i 2017, viser til

den generelle delen av læreplanen, som nå er i ferd med å erstattes av *læreplanens overordnede del*, så blir den ikke mindre aktuell. Det vesentlige er at skolen har et verdigrunnlag som en som lærer må forholde seg til.

Kulturarv eller etnisk nasjonalisme?

Den norske skolen vokste fram på kirkelig grunn, og kristendommen har alltid stått sterkt i opplæringen. I 2008 ble det bestemt at hele skoleløpet, både grunnskolen og videregående, skulle bygge på «grunnleggende verdier i kristen og humanistisk tradisjon». Mange mente at denne henvisningen til kristen tradisjon var for svak og uklar, de ville ha forankring i *religion* og *tradisjon*, altså kristendom og humanisme, ikke *verdier*. De påpekte at begrepet «humanisme» burde forstås ut fra dannelseshumanismen, og ikke livssynshumanismen, slik lærebøker i KRLE ofte definerer begrepet. Et spørsmål som ble utledet fra denne diskusjonen, var om skolens formålsparagraf nå skulle oppfattes som kristen eller sekulær.

Boka tar dette videre, og spør: *Hva er grunnleggende verdier, og hva innebærer kristen og humanistisk tradisjon? Er det en eller to tradisjoner?* Og den fortsetter med å stille (ubehagelige) spørsmål, som for eksempel: er disse verdiene forskjellige fra verdier i andre religioner og livssyn? Samtidig trekker den (ubehagelige) konklusjoner som at vi finner både verdikollisjoner og verdifellesskap på tvers av trosfellesskap. Og når en erkjenner dette, må en samtidig erkjenne at «kristen kulturarv» ikke er entydig. Ja, boken spør om ikke konstruksjonen «kulturarv» bare et ledd i legitimeringen av nasjonalstaten? Er vår «kristne kulturarv» ikke annet enn en etnisk nasjonalisme?

En grunnforestilling i læreplanens generelle del var at individuell identitet dannes i møte med kulturarven: *Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter,*

normer og uttrykksformer. Boka mener at en slik kobling blir problematisk i en «skole for alle», og at denne tradisjonelle kultur- og identitetsforståelsen viser at generell del videreførte et tradisjonelt kulturperspektiv, der det først og fremst var tradisjonene og kulturarven som skulle videreføres og vernes.

En annen problematisk sammenblanding av kristendom og humanisme, slik begrepene fremmes i opplæringsloven, er at framstillingen fronter en holdning om at bare kristendommen er en tolerant religion. Det er med andre ord vår «kristne historie» som legger menneskerettigheter og likeverd til grunn i vårt samfunn. Ja, boka viser tydelig hvordan verdier som «kritikk, fornuft og forskning», «den demokratiske rettsstat», og «nestekjærlighet» blir synonymer til den arven som *forener oss som folk* (sitat generell del). Og dette oss og dem bidrar til å skape et slags religiøst hierarki, der kristendommen, troner på toppen. Som leser (og lærer) er det derfor uhyre interessant å se hvordan dette oss blir dissekert og analysert av forfatterne. For hvordan står det egentlig til med toleransen i den kristen-humanistiske kulturarven?

Religion og politikk

Boka er aktuell fordi den også går rett inn i dagens politiske situasjon der både «vår kristne kulturarv» og «kristne verdier» blir utfordret av holdninger til hvem som er «norske» (nok), til hudfarge, etnisk bakgrunn, kjønn, seksuell legning og sosial status. At interseksjonalitet preger vårt menneskesyn, er det ingen tvil om. Vi trodde vi var tolerante og frigjorte, men virkeligheten viser at intoleranse like gjerne som toleranse, kan knyttes til våre standpunkt. En kompromissløs flyktningpolitikk er, ifølge forfatterne, en av konsekvensene av dette. «Jesus var opptatt av å hjelpe flest mulig», brukes som argument for å bygge flyktningeleirer utenfor Norge. Og det er bare ett

eksempel på at politikere bruker «kristen kulturarv» og «kristne verdier» for å legitimere sine hjertesaker. Å verne «den kristne kulturarven» er et ofte brukt slagord på ytterste høyre fløy for å stenge grensene for flyktninger, mens venstresiden framholder solidaritet som kjennetegn på den samme arven.

Menneskerettigheter

Boken er delt i fem deler, *Kulturarv og verdier i skolen*, *Menneskerettighetene og skolen*, *Religions- og livssynsmangfoldet*, *Religioner og menneskerettigheter*, og *Hva bør læreren vite om religioner og livssyn?* Menneskerettighetene har med andre ord fått en stor plass, og det er tankevekkende å lese hvordan forståelsen og presentasjonen av disse, som vi alle kanskje trodde vi var helt enige om, faktisk kan tolkes helt forskjellig. Ådne Valen-Senstad presenterer fire hovedretninger, eller skoler, innenfor denne, som ble utformet av den belgiske antropologen Marie-Benecite Dembour i 2006: naturrettsskolen, den deliberative skolen, protestskolen og diskursskolen. Valen-Senstad påpeker at en kritisk bevissthet til menneskerettighetsforståelsen og menneskerettighetsundervisningen er nødvendig, ikke minst fordi menneskerettighetene ofte anvendes av økonomiske, ideologiske og politiske interesser.

Hva læreren bør vite

Boka avsluttes med et kapittel om hva læreren bør vite om religioner og livssyn. Gjennom en kort innføring i åtte store religioner, samt Human-Etisk Forbund, vil enhver KRLE-lærer føle seg både bedre forberedt og bedre skolert til å møte mangfoldet i dagens skole, samt de utfordringene religiøse verdier kan skape i møte med skolens verdier. Men, som nevnt i innledningen, boka viser også hvor viktig denne kunnskapen er i møtet med *alle* elever i *alle* fag.

Bokas hovedbudskap er at lærere

må ha kunnskap og bevissthet knyttet til etiske og religiøse spørsmål, samt menneskerettigheter og toleranse. Når den tar for seg menneskerettigheter i ulike religioner, og slår fast at det på generelt grunnlag ikke finnes begreper som tilsvarer «menneskerettigheter» i noen av dem, kan nok dette provosere. Men nettopp bokas evne til å utfordre og provosere er dens styrke, fordi den vekker leseren til en ny og kunnskapsbasert forståelse av hva opplæringslov og læreplaner egentlig formidler.

Skolefravær: årsaker, ansvar og tiltak

Maila Inkeri Olsen
og Lene Holmen
Tett på
Frafall i skolen og psykisk helse

Fagbokforlaget
171 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD
HISTORIKER

Skoleskulk, skolevegring, skolenekting, skolefobi, skoleutstøting, det at mange barn og unge ikke møter på skolen, har mange benevnelser. Maila Inkeri Olsen og Lene Holm, begge allmennlærere og spesialpedagoger med lang erfaring fra arbeid med denne svært uensartede elevgruppen, forsøker i *Tett på* ikke bare å rydde opp i begrepsbruken, men også å nyansere årsaksforhold og gi konkrete råd om tiltak i forhold til problemet skolefravær.

Olsen og Holm tar utgangspunkt i de elevene som ønsker å gå på skolen, som ønsker seg en utdanning, men som av

ulike årsaker ikke makter det alene eller må ha spesiell oppfølging. Gjennom å møte fem ungdommer som alle sliter med sin skolegang, får leseren et nært innblikk i hvorfor mange elever sliter med fravær. Og i elevenes forklaringer ligger også antydninger til hva som må gjøres for å løse opp i problemene.

Ettersom Olsen og Holm arbeider i den videregående skolen, er det herfra de henter sine eksempler. Imidlertid er de tydelige på at for å forstå fraværspenomenet, er det nødvendig av å se på elevers totale «skolekarriere», der overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole er særlig utfordrende for mange elever.

Elever som sliter med skolefravær står i sentrum, men det betyr ikke at årsakene til fraværet finnes i eleven alene. Olsen og Holm er tydelige på at skolen har et ansvar, og at fraværspenomenet også må sees i et systemperspektiv. Når begrep som «frafallselever» nyttes, blir årsakene til og ansvaret for frafallet lagt på eleven. I forskning og faglitteratur ser man det samme, det fokuseres på forhold knyttet til eleven selv, til familie og sosial bakgrunn. «Det diskuteres i betydelig mindre grad», sier Olsen og Holm, «om det kan finnes utstøtingsmekanismer i videregående skole som kan forklare frafall».

Når det gjelder elever som har utviklet psykiske problemer, er det ifølge Olsen og Holm nødvendig å kartlegge og identifisere problemene. For uten å vite motivet for fraværet er det umulig å iverksette tiltak som får elevene tilbake. De peker også på skolesystemet og spør om ikke skolen skaper frafall ved ikke å sette inn tiltak tidlig nok. Ettersom fraværspenomen har både et individ- og et systemperspektiv, må også tiltakene ha de samme perspektivene. Her må skolen gå i seg selv og spørre om dens organisasjonsstruktur bør endres, om hvordan skole og lærere sammen kan utnytte den



kunnskap og «profesjonelle kapital» som finnes på skolen, og hvorvidt lærere har anledning og lyst til sammen å reflektere over egen undervisningspraksis.

Tett på er ment å være et verktøy i arbeidet med å forstå og håndtere utfordrende elevsaker, der skolefravær peker seg ut som sentralt. Det gjøres ikke bare ved at forfatterne formidler erfaringer og kunnskap som grunnlag for å hjelpe ungdommer tilbake til skolen, men også gjennom konkrete oppgaver og drøftingsspørsmål underveis i boka, samt en avsluttende tiltaksdel der konkrete arbeidsmetoder blir presentert.

Nettopp fordi *Tett på* er en «praksisnær» bok, er det interessant å følge Olsen og Holm i deres refleksjoner rundt psykisk helse og forklaringer på fravær, hvordan skolen kan møte elever som sliter, lærerens rolle og forholdet skole – hjem, og hvordan unges mestringsforventninger kan bygges opp. Trolig hadde boken tjent på at disse mer grunnleggende refleksjonene hadde fått større plass, blitt mer utdypet, slik at man tydeligere hadde sett hvordan årsaksforhold henger sammen.

Når det er sagt, må det også sies at Olsen og Holm disponerer stoffet godt og strukturert. Allerede i det første kapittelet kommer elevhistoriene, de er tankevekkende i seg selv, men skaper også referansebakgrunn for drøftingene og analysene som følger senere. Det er også naturlig at de konkrete arbeidsmetodene kommer avslutningsvis, og viser at det er en mulig vei som kan føre fra fallselevene tilbake til skolen.

Lærere og andre som arbeider med barn og unge, og selvsagt også foreldre, vil ha stor nytte av å lese *Tett på*. Olsen og Holm avmystifiserer fenomenet skolefravær, de oppklarer og opplyser, og de har hele tida eleven i fokus. Det burde alle ha.

Endringslyst og ledelse

Viviane Robinson

Færre endringer – Mer utvikling

Oversatt til norsk av S.V. Guldahl,
T. Guldahl & O. Mekki

Cappelen Damm Akademisk

137 sider

AV KIRSTEN FLATEN

DOSENT, HØGSKOLEN PÅ VESTLANDET

Boken *Færre endringer – Mer utvikling* av Viviane Robinson er et forskningsbasert bidrag inn i den endringslysten som skolen har vært og er gjenstand

for. Den stiller det betimelige spørsmålet om all endring fører til forbedring, og den bruker elevresultater som vurderingskriterium for vellykket endringsarbeid. Og det er ifølge forfatteren ikke slik at all endring fører til bedre resultat.

Forslag til endring og det arbeidet som blir lagt ned for å skape endringer, har oftest de beste hensikter som utgangspunkt. Så hvorfor mislykkes disse endringsprosessene så ofte? Robinson tar utgangspunkt i deler av prosessen, og ser på en svært viktig del av det å få til endring, nemlig *ledelsen* av endringsarbeidet.

To tilnærminger

Her beskrives to tilnærminger til forbedringsarbeidet, som begge har bakgrunn i at leder har et ønske om endring.

Omgåelsestilnærmingen blir beskrevet som den mest autoritære, der lærer blir overtalt til å gå inn i en endringsprosess, og som fordrer at lærer tilpasser seg situasjonen. Overtalelsesmåtene kan være subtile, men samtidig krever de en føyelighet som betales med ulike typer belønning – og noe ansvarliggjøring.



Robinson mener dette er den hyppigste brukte endringsmetoden, men over tid den minst effektive.

Engasjementstilnærmingen krever en dialog mellom ledelse og lærerstab, der man finner en felles strategi for evaluering og endring. Her kreves det engasjement hos gruppen, både ledelse og den enkelte lærer. Tilfredsstillelsen ved å være del av et team som innad preges av gjensidig tillit, økes ved at man også får følelsen av å utføre et viktig arbeid. Dette er den mest effektive endringsmetoden, og den som fører til de mest langvarige endringene. Men den blir også minst benyttet. Kan det være fordi dette trolig er den meste tidkrevende?

Tilnærmingene er satt opp mot hverandre på polariserende måter, så på det teoretiske plan er det lett å velge. Men i praksis gjør man ifølge forfatteren ikke det samme valget.

Vellykkede strategier

Robinson beskriver fire faser som nødvendige for å oppnå endring

- å bli enig om hvilket problem som trenger å bli løst
- å stille spørsmål om valg av handlingsteori
- å vurdere nåværende fordeler og alternative handlingsteorier
- å implementere og overvåke felles handlingsstrategi

Dette er en enkel oversikt som kan virke overkommelig for de fleste arbeidssteder, men for alle som har vært gjennom endringsprosesser så vet man at dette ikke er så enkelt å gjennomføre. Boken kommer med tiltak som kan være en støtte når man arbeider seg inn i og gjennom endringsprosessene. Det anbefales å få frem data som kan vise hvilke endringsbehov som er til stede, konstruktive problemsamtaler, tilstrekkelig enighet og direkte spørsmål. Og ikke minst må der være en holdning av gjensidig respekt

mellom de ulike aktørene som skal delta i endringsprosessen.

Utfordringer

Her beskrives også hvilke vansker som kan oppstå. Unnvikende eller bebreiden-de problemsamtaler er ineffektive og bør unngås. Her sløses med tid, og det fører ikke til gode prosesser. Robinson trekker også frem det å kjenne sine egne verdier og holdninger, som igjen ligger til grunn for hvordan vi vurderer og forholder oss til andre.

Teorigrunnlag

Boken har helt klart base i organisasjonsforskerne Chris Argyris og Donald A. Schön sine handlingsteorier. Robinson bygger opp forståelsesrammer basert på hvilke oppfatninger og verdier som ligger til grunn for de hverdagshandlinger som utføres av ledere og lærere. Viviane Robinson arbeider ved University of Auckland, New Zealand, og forskningen er derfor ikke gjennomført på norske skoler. Men teoriene og forståelsesrammene som presenteres, er også blitt brukt som bakgrunn for å forstå organisasjons- og endringsarbeid i norsk skole, for eksempel av forskerne Øyvind Glosvik, Knut Roald og Eirik S. Jenssen som har ansvar for rektorutdanningen til Høgskulen på Vestlandet. Med bakgrunn i dette kan man trygt trekke boken inn som grunnlag for endringsarbeid også i norsk skole.

Tynn, men nyttig bok

Boken oppleves som nyttig lesing for å lære mer om prosesser innenfor ledelse av endringsarbeid. Selv om boken er relativt tynn, er den rett på sak og grundig på de tema som blir tatt opp. Eksempelene i boka er satt inn i en skolehverdag, med utgangspunkt i utfordringer som lærere møter i klasserommet. Disse er skrevet på en lett tilgjengelig måte, med små innstikk som illustrerer hovedpunktene i kapitlene.

Praksisopplæring – «a third space» i lærerutdanningen

Vivi Nilssen

Praksislæreren 2. utg.

Universitetsforlaget

175 sider

AV ANNE RITA FEET

LEKTOR

Yes! *Praksislæreren* er boka for alle oss som arbeider med lærerstudentene. Vivi Nilssen, professor i pedagogikk på Institutt for lærerutdanning ved NTNU, har skrevet og revidert boka slik at den er i samsvar med femårig grunnskolelærerutdanning, ny kunnskap og litteratur. Boka henvender seg til praksislærere, ledelse og personale ved praksisskoler, lærerstudenter og lærerutdannere. Forfatteren skriver innledningsvis at målet med boka er å bidra til at praksislærere utvikler praktisk og teoretisk innsikt til bruk i praksisopplæringen. Det lykkes hun godt med!



Lærerstudent og praksislærer i et læringsfellesskap

Lærerutdanning må bygge på teori og praksis i interaksjon med hverandre på egnede arenaer, såkalte «third spaces» (s. 30) – dette er grunnlaget for innholdet i *Praksislæreren*. Nilssen gjør først rede for praksisopplærings historie i Norge, og dette danner bakteppe for beskrivelse av den nye grunnskolelærerutdanningen som femårig masterstudium med styrking av praksis. Etter å ha beskrevet rammene for praksisopplæring, tar forfatteren for seg lærerstudentene og

studentrollen. Hun peker blant annet på at alle lærerstudenter har forhåndsforestillinger om hvordan undervisning skal foregå. Slike «læringsobservasjoner» er problematiske (s. 38), slår Nilssen fast, og må utfordres i praksisstudiene. En god praksislærer har ansvaret for å legge til rette for det, og forfatteren lister opp en rekke krav og kjennetegn på en dyktig praksislærer: har utdanning i veiledningspedagogikk; viser åpenhet, ansvarlighet og engasjement; diskuterer og begrunner egen praksis; er lærende og søker hele tiden etter forbedring – for å nevne noen. En slik praksislærer bygger bru mellom teori og praksis, dessuten bruker hun hensiktsmessige verktøy i møtet med studentene, og Nilssen tar spesielt for seg fem slike: forarbeid, språk, observasjon, felles planlegging og arbeid med FoU- og masteroppgave. Masteroppgaven blir fremhevet som en mulighet for relevant dybdekunnskap og forsknings-tilnærming til egen profesjonskunnskap. Med andre ord et utgangspunkt for å bli «den forskende læreren» som både bygger arbeidet på oppdatert forskning og utvikler et forskende blikk på egen undervisning. *Praksislæreren* omhandler aktørene i praksisopplæringen, møtet mellom dem og sammenhengen dette foregår i. På den måten får leseren både overblikk og kunnskap om enkeltelementene praksisopplæring består av.

Teori og praksis hånd i hånd

Boka *Praksislæreren* består av åtte kapitler. Forfatteren tar for seg praksisopplærings kontekst, studenter og praksislæreren i de tre første kapitlene i boka. Møtet mellom student og praksislærer, og nyttige verktøy i deres felles arbeid, fyller de resterende kapitlene. Det blir brukt forskjellige sjangrer for å formidle fagstoffet: teoretiske utgreiinger og diskusjoner går hånd i hånd med eksempelfortellinger og spørsmål som inviterer til refleksjon og ettertanke. Figurer og punktvis oversikter

gir leseren konkret og detaljert kunnskap. Boka har et solid teorigrunnlag; Nilssen henviser til blant annet John Dewey, Mikhael Bakhtin, Lev Vygotskij, Gunnar Handal og Per Lauvås. Mange stemmer fra praksisfeltet slipper også til i boka. Leserne blir kjent med Anna og Sara som begge er praksislærere; Anna er helt fersk, mens Sara er en erfaren praksislærer. Et utsagn fra Sara setter fingeren på det svært mange praksislærere opplever: «... jeg blir mer og mer klar over at jeg har færre svar, bare nye spørsmål.» (s. 11) I tillegg møter leseren ulike studenter og får høre om deres opplevelser i og med praksis. En førsteårsstudent uttrykker blant annet frustrasjon over egen forhåndskunnskap: «Jeg ser at jeg gjentar undervisning fra egen skolegang – jeg synes jo ikke det var noe bra, men jeg vet ikke om noe annet.» (s. 39) Forfatteren selv er også tydelig til stede i boka, blant annet i «sideblikkene» som avslutter hvert kapittel. I sum bidrar dette til bredde, grundighet og ikke minst sammenheng og dialog mellom teori og praksis.

Praksislæreren er en modig bok. Nilssen slår ned på myten om at «alle kan undervise» og peker på at studentenes «gamle praksis er vond å vende». Hun hevder dessuten at det er en selvfølge at praksislæreren skal ha utdanning i veiledningspedagogikk og at hele skolen må engasjere seg i praksisopplæring av lærerstudenter. *Praksislæreren* er også en nyttig bok. Mange spørsmål og eksempelfortellinger gjør det lett å kjenne seg igjen og se at denne boka «gjelder meg», og bokas struktur og innhold gjør den praktisk og egnet som opplagsbok. Formuleringer som «Praksislærere har en kunnskap studentene ikke har tilgang til noe annet sted» (s. 123), «undervisningen er multidimensjonal» (s. 33) og «lærerkunstneren» gjør at man kjenner både yrkes stolthet og glede over å være en del av praksisopplæringen etter å ha lest Vivi Nilssens *Praksislæreren*.

Pedagogikkens (mannlige) pionerer

Terje Halvorsen
Pedagogikkens pionerer

Gyldendal Akademisk
303 sider

AV KJERSTI DYBVIG
LEKTOR OG FORFATTER

I dag er det ganske oppsiktsvekkende å klare å skrive en bok om sentrale aktører innenfor et fagfelt – og så helt utelukke kvinner. At professor Terje Halvorsen ikke har funnet plass til noen kvinner i sin bok *Pedagogikkens pionerer*, er i tillegg svært nedslående. Med så stor oppmerksomhet rundt den tradisjonelle forståelsen av historieskriving, der «forglemmelse» av kvinnelige aktører og deres posisjoner, samt den bevisste utelatelsen av kvinners arbeid innenfor alle forskningsfelt har dominert, burde ikke dette vært mulig.

Halvorsens «forklaring», at kvinner kun har virket som «formidlere, kommentatorer eller forskere innenfor et allerede etablert paradigme», blir derfor både platt og lite troverdig. Og som eksempler på kvinner som bare har vært «formidlere, kommentatorer eller forskere innenfor et allerede etablert paradigme», nevner han blant andre Maria Montessori og Anna Freud.

Halvorsen har i tillegg valgt å bare presentere pedagoger fra Europa og Amerika. Dette etnosentriske ståstedet begrunner han med kulturhistoriske forhold; at teoriutviklingen i pedagogikk, som i de fleste andre fag (min utheving), har foregått i Vesten (s. 13). Forfatteren tar imidlertid forbehold om at han på grunn av manglende kunnskap kan ha



utelatt noen fra andre verdensdeler. Jeg vil våge å påstå at det er samme årsaksforhold som ligger bak hans utelatelse av kvinner.

At kvinner ikke har utviklet selvstendige tanker innenfor pedagogikk, og derfor ikke kan tas med i boken, skulle tyde på at Halvorsen opererer med et smalt pedagogikk-begrep. Men nei, så enkelt er det heller ikke. For her finnes i tillegg mannlige teoretikere innenfor filosofi, sosiologi og psykologi, for å nevne noen andre fagfelt, og disse er viet stor plass. Selvsagt har Halvorsen helt rett når han begrunner valgene av disse med at de alle har berøringspunkt med pedagogikken. Men heller ikke innenfor disse andre fagfeltene finner han kvinner verdige til å delta som selvstendige tenkere. Og nettopp det gjør at hans begrunnelse for kun å ta med vestlige menn blir fullstendig pulverisert. Realiteten er at *Pedagogikkens pionerer* bygger på en patriarkalsk og etnosentrisk forståelse av hvem som har tenkt de viktigste tankene innenfor humaniora siden Sokrates.

Kvinner i pedagogikken

Feministisk pedagogikk, en retning som bygger på tankene til Paolo Freire, blir heller ikke nevnt av Halvorsen. I det korte kapittelet om Freire (kun fire sider mot nærmere 20 om f.eks. Platon) kunne Halvorsen rettet litt opp for mangelen på kvinner i boka. Men Halvorsen synes heller ikke at noen av de mest sentrale kvinnene innenfor den feministiske pedagogikken, som Bell Hooks, Patti Lather og Lleana Jiménez, er verd å nevne. Og det er et misforhold når Halvorsen vier stor plass til Sigmund Freud, mens Anna Freud, en av de fremste pionerene innenfor barnepsykologi, bare blir nevnt i en bisetning. Andre kvinner Halvorsen nevner i innledningen, men som ikke er dyktige nok til å bli presentert i boka, er Nel Noddings og Carol Gilligan, tydelige feministiske representanter spennende

nytenkning innenfor pedagogikk og psykologi.

Uten troverdighet

Det er Halvorsens *tilnærming* til stoffet som tar fra boken dens troverdighet. For det er absolutt ikke noe galt med mennene Halvorsen tar med i boken sin; her møter vi, blant andre, sentrale teoretikere som Jean Piaget, Lev Vygotskij og Jens Bay. Alle disse er alle sentrale bidragsyttere innenfor sine fagfelt, og har alle sammen bidratt til å videreutvikle faget sitt, men både i framstillingen av deres biografi, så vel som i framstillingen av deres teorier, virker det som om Halvorsen mener de har tilhørt en verden helt uten kvinner. For ikke bare mangler det egne kapitler om kvinnelige pedagoger her, men mennene som presenteres er omtrent bare omgitt av menn. Halvorsen skriver: «Heldigvis går verden fremover på noen områder, og det er grunn til å forvente at det i *fremtiden* (min utheving) er kvinner som posisjonerer seg som sentrale teoretikere.» Det er helt uforståelig, og svært kritikkverdig, at Gyldendal Akademisk, i 2017, har klart å slippe gjennom dette tankegodset fra 1950-tallet.

Ferdighet, kunnskap og danning i et medialisert samfunn

Vegard Frantzen og
Daniel Schofield (red.)

**Mediepedagogikk og
mediekompetanse. Danning og
læring i en ny mediekultur.**

Fagbokforlaget
323 sider

AV ANNE RITA FEET

LEKTOR

De siste årene har flere studier vist at

barn og unges hverdagsliv er gjennomsyret av internettbaserte, mobile og sosiale medier. *Mediepedagogikk og mediekompetanse.*

Danning og læring

i en ny mediekultur drøfter hva fagfeltet «mediepedagogikk» kan bidra med i en medialisert og digital tid. Boka består av 14 artikler og er redigert av Vegard Frantzen og Daniel Schofield, begge ansatt ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. *Mediepedagogikk og mediekompetanse* henvender seg til studenter og forskere innen pedagogikk, medievitenskap og i lærerutdanning. Boka også er svært aktuell for alle som arbeider i skolen.

«Vi er festa til telefonen»

Unge lever i et digitalisert samfunn der mediene har en dominerende rolle. Fenomenet kalles «medialisering» og virker inn på oppvekst, læring og utdanning (s. 33). Dette danner bakteppe for flere av artiklene i *Mediepedagogikk og mediekompetanse*. De to redaktørene beskriver innledningsvis tre dimensjoner ved mediepedagogikk: sosialisering, undervisning og læring om medier og med medier (s. 29). Sosialiseringsdimensjonen, altså medienes rolle i barn og unges oppvekst, blir blant annet belyst i den tankevekkende artikkelen «Mediebruk, kropp og livsmestring i skolen» som er skrevet av Anne Torhild Klomsten, førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. Artikkelen bygger blant annet på skoleintervjuer med 10.-klassinger gjennomført våren 2017, og den tar utgangspunkt i unges utstrakte bruk av sosiale medier og mulige konsekvenser for deres psykiske helse. Et liv «festa til telefonen», som en av Klomstens elevinformanter uttrykker



det, kan for noen gi gjentatte tapsopplevelser og en følelse av å være stygg og mislykket (s. 291). Artikkelforfatteren viser til NOVAs undersøkelse fra 2015 som slår fast at 15 til 20 prosent av ungdom i aldersgruppen 13 til 18 år har sterke psykiske plager. Hun tar til orde for at skolen skal være en arena der elevene jobber med refleksjon og kritisk tenkning omkring dette temaet, gjerne i et eget livsmestringsfag, for å gjøre dem i stand til å håndtere livet i et medialisert samfunn.

Mediepedagogikk – et redskap for å forstå og håndtere

Digitalisering, medialisering og effektene av dette gjør at mediepedagogikk er et meget aktuelt fagområde som kan gi forståelse, og være et verktøy i møte med dagens elever. Frantzen og Schofield beskriver fagfeltet som bredt, der sentrale stikkord er læring, mediekompetanse, mestring, dømmekraft, etikk og danning (s. 15). I artikkelen «Mediepedagogikk og mediedidaktikk» belyser de mediedidaktikkens historie frem til i dag. De diskuterer også hvilke utfordringer denne didaktikken står overfor i fremtiden. Forfatterne understreker at mediedidaktikk må ha et helhetlig perspektiv, og at elever må tilegne seg kritisk selvstendighet og autonomi som skal brukes i klasserom, fritid og fremtid. I sum bidrar denne og flere av de andre artiklene i boka, til at leseren får innsikt i dagens situasjon og konkrete råd for fremtiden.

Skolen må bidra til digital danning

Skolens styringsdokumenter har i en årrekke beskrevet mål for arbeid med medier og IKT. I 2012 ble de grunnleggende ferdighetene revidert, og det resulterte i beskrivelse av fire mestringsområder innenfor «digitale ferdigheter»: tilegne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere og digital dømmekraft. I *Mediepedagogikk og mediekompetanse* blir

det stilt spørsmål ved om dette er nok. Schofield skriver blant annet at digital kompetanse er ufullstendig dersom det ikke inkluderes etisk ansvarsbevissthet og normative refleksjoner. Han understreker at «digital danning», med refleksjon på flere nivåer, er det ideelle målet (s. 153f). Flere artikler i *Mediepedagogikk og mediekompetanse* peker på undersøkelser som viser at skolen ikke holder tritt i den raske medieutviklingen (s. 49), og et illustrerende eksempel på det er at mobiltelefonen fortsatt ikke har en naturlig plass i skolen (s. 99, 174, 272). Schofield viser til at overordnet del i ny

læreplan vektlegger kritisk tenkning og etisk bevissthet, og understreker at digital danning både handler om å utnytte digitale verktøy og være i stand til å se kritisk på samfunnet, egne praksiser og vaner. I dette arbeidet bør kanskje mobiltelefonen ha en selvskreven plass?

Mediepedagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur gir leseren en mulighet til å løfte blikket og få nye innfallsvinkler til egen undervisning i et komplekst, omskiftelig og medialisert samfunn. Mye tyder på at myten om at dagens unge er «digitalt innfødte» er feil (s. 214), og skolen må derfor bidra

slik at de får digital ferdighet, kunnskap og danning. Boka er et nyttig bidrag til det, fordi den gir grundige og konkrete råd om hvordan vi kan legge til rette for elevene i deres «digitale læringsliv». Jan Frode Haugseth, en av forfatterne i boka, understreker skolens ansvar på denne måten:

Til slutt må skolen sørge for at de digitale ferdighetene medfører at man bruker denne teknologien til noe godt – positiv forandring i det lokale og til å skape dialog mellom grupper og generasjoner» (s. 218).

ØNSKER DU Å ANNONSERE I BEDRE SKOLE?

BEDRE SKOLE kommer ut fire ganger i året og er Utdanningsforbundets tidsskrift for lærere og skoleledere. Bedre Skole er tidsskriftet for pedagogisk debatt, aktuelle artikler, reportasjer og intervjuer som omhandler pedagogiske og skolepolitiske spørsmål.

Målgruppen er skoleledere i grunnskole og videregående skole og pedagogisk personale på universitet og høyskole.

NESTE UTGAVE KOMMER 16. NOVEMBER
HUSK MATERIELLFRIST 18. OKTOBER

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

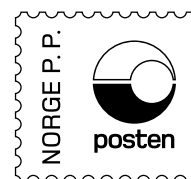
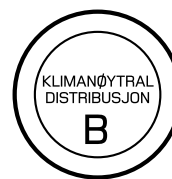
NÅ UT TIL
166.000
LESERE!

Kantar TNS 2017

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



Les mer: utdanningsnytt.no/diverse/annonseinformasjon



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

Hold deg løpende oppdatert på nyheter i utdanningssektoren på **Utdanningsnytt.no**

UTDANNINGSNYTT.NO

UTDANNING **FØRSTE** **BEDRE SKOLE** **YRKE** spesialpedagogikk
STEG