

# BEDRE SKOLE

Nr. 4 - 2015 Tidsskrift for lærere og skoleledere



## Formidling – veien inn til forskningen



Anine Kierulf hadde 21. oktober en kronikk i Aftenposten om formidling: *Ringekt for offentligheten*. Hun minner om at universitet og høyskoler ifølge høyskoleloven har tre likestilte oppgaver: å tilby utdanning og

forskning på et høyt internasjonalt nivå – og å formidle kunnskap. Det siste framstår som akademias stebarn, forskere er for lite flinke til å formidle, og det store publikum går glipp av nyttig og relevant forskning.

Kierulf nevner som et spesielt problem at formidling gir minimal prestisje blant forskerkolleger, og at mange derfor unnlater å bidra. Et annet problem som ofte nevnes når det gjelder formidling, er belønningsordningene. Mens undervisning og forskning skaffer penger til utdanningsinstitusjonene, fins det ikke noe insentivsystem for formidling.

For Bedre Skole, som nettopp er en kanal for forskere som ønsker å formidle, oppleves ikke forskernes ønske om å formidle som et stort problem. Når det gjelder insentivproblematikken, så støter vi sjelden på den i eksplisitt form. Det vil si at vi sjelden har fått høre at forskere unnlater å publisere hos oss fordi vi ikke har en ordning med fagfellellevurdering, det har skjedd bare én eller to ganger siden tellekantordningen ble innført. Men vi merker at det kan være påfallende stille fra enkelte miljøer som driver skolerelevant forskning. Vårt inntrykk er at dette først og fremst dreier seg om

institusjoner som sliter med å oppfylle kravet om vitenskapelige publiseringer, og det er ikke forskerne selv, men institusjonen som gir pålegg om å nedprioritere formidling.

De forskerne som jevnlig publiserer forskning, er også de som det er enklest å få til å skrive artikler rettet mot lærere i skolen. Det kan være flere grunner til dette. En åpenbar grunn kan være at det er lettere å formidle når du har noe å si; en forsker med stor vitenskapelig produksjon vil ha mye egnet stoff å velge fra. Kanskje er ikke forskning og formidling to konkurrerende virksomheter, forholdet kan like gjerne være at jo mer forskning, jo mer vil bli formidlet.

Men den viktigste smøringen i maskineriet er sannsynligvis at formidling er nyttig også for forskeren selv. Man kan se for seg at en person som forsker på rakettmotorer ikke har et så stort behov for å nå allmennheten. Men forskning på skole er meningsløst dersom resultatene aldri når skolen og lærerne. Svært mange fagfellellevurderte artikler i internasjonale tidsskrifter blir bare lest av en håndfull andre forskere. Formidling av forskning er ikke bare å gi litt skreddersydd kunnskap til offentligheten. Det er også å vise en vei, kanskje den eneste veien for mange, inn til selve forskningen.

Tore Bråsyn

- 4 **Forgrunn**
- 10 **Elevenes psykiske helse i framtidens skole. Hva lærerne kan bidra med gjennom undervisningen**  
Øyvind Pålshaugen og Elin Borg
- 16 **Skolegang og livsmestring - tett på dysleksiens utfordringer**  
Gerd B. Salen
- 22 **En skole basert på forskning krever lærere med tilgang til forskning**  
Tore Brøyn
- 26 **Helsebiblioteket.no - det «umulige» prosjektet som likevel lot seg realisere**  
Tore Brøyn
- 28 **Lær om deg sjølv av naboane!**  
Stian Hårstad
- 33 **Kunnskap i skolen: Hva vi sådde og hva vi høstet**  
Frøydis Hertzberg og Kari Anne Rødnes
- 40 **Fort ferdig eller lurt lest? En undersøkelse om lekselesing i ungdomsskolen**  
Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær
- 47 **Den «flerspråklig elev»**  
Anne-Valérie Sickinghe
- 53 **Å drømme om fremtiden. Danningspotensialet i lærebøker i fremmedspråk**  
Liv Eide
- 58 **Vurdering av lærerens arbeid**  
Eyvind Elstad, Eli Lejonberg og Knut-Andreas Christophersen
- 63 **Fra profesjonsidealer til profesjonsetikk og profesjonsbevissthet**  
Trond Hofvind
- 70 **Tre grunner til at lærere slutter**  
Kristine Hollup og Marianne Sommer Holm
- 74 **Profesjonskunnskap for matematikklærerutdannere**  
Anita Valenta og Ole Enge
- 79 **Framtidens lærerutdanning - med historien til hjelp**  
Harald Thuen
- 84 **Til ettertanke: Hvor ble det av den kompetente eleven?**  
Sølvi Lillejord
- 86 **Debatt**
- Helge Horn: Ergo kan ikke skolen flyve
  - Roar Ulvestad: Ekspertutvalg, lærerrolle og Dag Solstad
- 91 **Bokomtaler**



Når studenten blir til lærer, mister hun tilgang til forskningen. Se side 22.



Elever forstår flerspråklighet på en annen måte enn skolens styringsdokumenter gjør. Se side 47.



Fremmedspråkfaget er også et dannelsesfag. Se side 53.

## BEDRE SKOLE

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

Ansvarlig redaktør: Tore Brøyn, tore.brøyn@udf.no, tlf.: 24 14 23 52. Abonnement/annonser: Hilde Aalborg, ha@utdanningsnytt.no, tlf.: 91 19 99 89.

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 2. halvår 2014 og 1. halvår 2015: 105.544. Årsabonnement 2016: Kr 380,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98,-.

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



Mona Røsseland. Foto: Lise-Marte Vikse Kallåk

## NORCAN

Norcan er et treårige skolebaserte forsknings-samarbeidet mellom Utdanningsforbundet og to canadiske lærerorganisasjoner, *The Alberta Teachers' Association* og *The Ontario Teachers' Federation*. Prosjektet involverer til sammen ni skoler, tre i Norge, fire i Alberta og to i Ontario i et treårig aksjons-forskningsprogram. Det overordnede målet er å etablere et nettverk av skoler i Norge og Canada som samarbeider om å forbedre elevenes læring i matematikk.

## Aksjonsforskning for matematikkglede

**Mona Røsseland ved Universitetet i Agder er blitt tilknyttet NORCAN-partnerskapet, et treårig skolebasert forsknings-samarbeid mellom skoler og fagforeninger i Canada og Norge. Hun har ansvar for å støtte prosessene ved de tre norske skolene som er med i prosjektet.**

Et viktig utgangspunkt for prosjektet er problemet med at man «mister» elever gjennom matematikkundervisningen. De klarer ikke å henge med og mister interessen. Røsseland legger vekt på at en viktig del av prosjektet er å lytte til elevene, høre hva elevene selv forteller at kan motivere dem. Hun snakker mer om «å skape matematikkglede hos elevene» enn om «å få ned

strykprosenten». Hun har allerede vært i kontakt med de tre skolene som skal være med i prosjektet og snakket med dem om hva forskningen sier om god matematikkundervisning og hvordan de selv kan drive skolebasert forskning.

*Hva sier forskningen om matematikk, hva er det som virker?*

– Her kan jeg bare basere meg på mine egne tidligere prosjekter, men

vi vet i alle fall at det å skape mening i matematikken er viktig for motivasjon. Det gjør man gjennom å konkretisere og gi mening til symbolene man bruker. Et annet viktig prinsipp er det jeg kaller «kognitiv kondisjon». Elevene må få trening i å tenke og argumenter for synspunkter. Dette krever ofte en annen måte å undervise på. Læreren må gi elevene tid, de må få kjenne på hvordan det er å stå i problemene en stund, og de må lære å snakke om de matematiske problemene. Det vil fortsatt være nødvendig å pugge formler, men god matematikkundervisning krever noe mer. Det er snakk om å få med dybdelæringen.

## Itslearning kjøper Fronter

**Ifølge digi.no ble den norskutviklede læringsplattformen Fronter kjøpt opp av Itslearning i begynnelsen av november. Med det blir Itslearning Europas største på sitt område.**

Itslearning startet opp i Bergen i 1999 som resultat av en hovedoppgave. I dag benyttes webløsningen blant annet til å levere lekser, sette opp timeplaner

og vise karakterer. Før oppkjøpet var britiskeide Fronter selskapets desidert største konkurrent på det norske markedet, og de har flere ganger vært alene i anbudsrunder.

Internasjonalt hadde fronter 8 millioner brukere i 2013, mens Itslearning hevder å ha mer enn «4 millioner lærere, studenter og foreldre» som benytter seg av programvaren.

«Fremover vil Fronter inngå som en viktig del av itslearnings plattformportefølje, og skal videreutvikles for å sikre høyest mulig kundetilfredshet. Kundene og brukerne kommer ikke til å merke noen umiddelbar effekt av oppkjøpet», heter det videre i en melding som gikk ut til brukerne.

# Strengere krav for å bli universitet

**Regjeringen foreslår å skjerpe kravene til høyskoler som ønsker å bli vitenskapelig høyskole eller universitet. I tillegg skjerpes kravene for å kunne opprette master- eller doktorgradsstudier.**

– Jeg er positiv til at høyskoler kan bli universitet eller vitenskapelig høyskole når det er begrunnet i faglige ambisjoner og mål om høyere kvalitet. Nå sender vi forslag til skjerpede krav på høring, sier kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen.

Forslaget ble varslet i Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet*, stortingsmeldingen om strukturen i universitets- og høyskolesektoren.

Regjeringen foreslår følgende nye krav:

- Institusjonene må kunne tilby doktorgradsstudier i fire fag alene for å kunne bli universitet. Dette er en videreføring av gjeldende krav.
- Doktorgradene skal være godt dekkende for institusjonens faglige profil
- For å bli akkreditert som vitenskapelig høyskole eller universitet må institusjonene dokumentere at de allerede oppfyller kravet om minimum 15 doktorgradsstudenter per program over tid.
- Institusjonene må dokumentere at minimum to av doktorgradsprogrammene gjennomsnittlig uteksaminerer minimum fem kandidater per år over en treårsperiode. Ved akkreditering som vitenskapelig høyskole må det dokumenteres at minimum fem kandidater uteksamineres årlig i løpet av en treårsperiode.



Foto: Monkey Business/fotolia.com

- Doktorgradsstudiet ved en vitenskapelig høyskole skal dekke den faglige profilen.

– Når de nye kriteriene er fastsatt, vil vi legge til rette for effektive og smidige søknadsprosesser for høyskoler som vil bli universitet eller vitenskapelig høyskole, samtidig som faglige hensyn ivaretas, sier Røe Isaksen.

Dagens universiteter og vitenskapelige høyskoler må også oppfylle de nye kravene innen utløpet av 2018.

## **Også økte krav til master og doktorgrad**

Regjeringen foreslår i tillegg å øke kravene for å kunne opprette master- eller doktorgradsstudier.

– Målet er å unngå at master- og doktorgradsprogrammer blir for smale og sikre at fagmiljøene har tilstrekkelig forskningstygnde og kvalitet, sier Rød Isaksen.

Regjeringen foreslår følgende nye krav:

- Større faglig bredde i master- og doktorgradsstudier enn det som har vært godkjent på grunnlag av dagens kriterier.
- Master- og doktorgradsstudier kan kun opprettes i fagmiljøer som allerede er faglig sterke.
- Studiene skal være basert på oppdatert forskning.
- Kompetansen i fagmiljøet bør speile bredden av fag som studentene skal undervises i.

Disse kravene vil også gjelde for alle etablerte master- og doktorgradsstudier. De må fylle kravene innen utgangen av 2018.

Regjeringen foreslår dessuten å tydeliggjøre ansvaret Norsk organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) har for å føre tilsyn med kvaliteten ved utdanningstilbudet til universitetene og høyskolene. Målet er å styrke NOKUTs bidrag til kvalitetsheving i universitets- og høyskolesektoren.

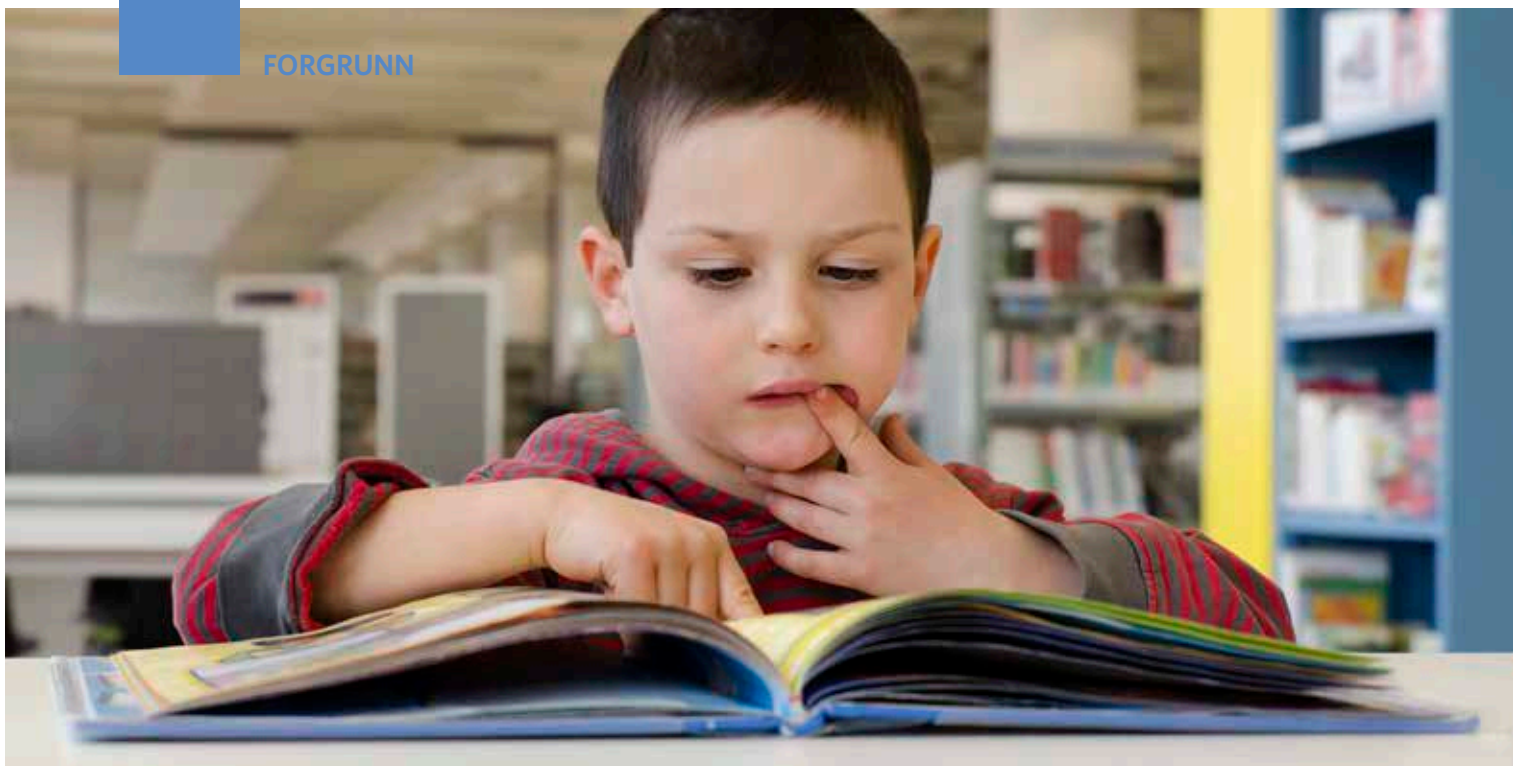


Foto: Pavla Zakova/fotolia.com

Danmark

## Skolebibliotek blir til læringscentre

■ AV JOHAN ERICHS, MERAMEDIA

**Et sterkt og fokusert samarbeid med danske skolebiblioteker skal heve nivået i den danske folkeskolen. Hensikten er å frigjøre ressurser for lærerne og dermed styrke selve undervisningen.**

Gjennom reformen skal lærerne i folkeskolen få mer tid til å lede selve undervisningen. Skolebibliotekarene skal gis et enda tydeligere ansvar for pedagogikk og læring i den grunn-skolen og skal i enda større grad enn tidligere bidra i undervisningen.

Den danske Skolelederforeningen er svært positiv til nyordningen, som er en del av den pågående folkeskole-reformen.

– Vi hilser denne utviklingen velkommen. Nå skapes det et kraft-sentrum på skolene, som er fleksibel og kan gi støtte slik at lærerne i større grad kan konsentrere seg om

konkrete undervisningsoppgaver, sier nestleder i Skolelederforeningen, Jørgen Mandrup Nielsen. Han understreker at forandringen er nødvendig ettersom lærerne etter reformen har fått en større arbeidsbelastning i form av mer undervisning.

Reformarbeidet er startet, og kommer til å løpe over flere år.

– Vi må være tålmodige. Reformen er den største forandringen av den danske folkeskolen på mange år, og kulturelt sett er det en stor forandrings-prosess som både skoleleder, lærere, elever og skoleeiere må gå igjennom. På sikt er jeg likevel overbevist om at



– Vi er svært fornøyd med at skolebibliotekene får en viktigere rolle i skolene. Nå får lærerne mer tid til å sørge for sitt hovedoppdrag, mener Jørgen Mandrup Nielsen, nestleder i Skolelederforeningen.

Foto: Skolelederforeningen

reformen kommer til å føre til bedre undervisning og at kunnskapsmålene blir enklere å nå, sier Jørgen Mandrup Nielsen.

## Lærerne ønsker bibliotekarer i ny rolle

De danske lærerne ser fram til etableringen av de pedagogiske lærings-sentrene.

– Lærerne er faktisk svært positive til å få en bedre pedagogisk støtte og tilgang til en samlingsplass med pedagogisk verktøy. Det skaper bedre pedagogiske forutsetninger i skolen og lærerne får mer tid til å fokusere på undervisning, sier Bjørn Hansen, leder i Skole- og utdanningspolitisk utvalg i Danmarks Lærerforening.

## Nye samarbeidspartnere

Også representanter for de danske skolebibliotekene ser positivt på den nye samarbeidsformen.

– Veiledning om undervisning og vurdering er oppgaver som bibliotekarene får økt ansvar for. Oppgaven blir også å knytte aktuell og banebrytende forskning innenfor utdanning og pedagogikk nærmere til skolens virksomhet. Meningen er at aktuell forskning innenfor utdanningsrelaterte områder så tidlig som mulig skal komme skolen til nytte. Det hele oppleves som svært spennende, sier Birgitte Reidel, leder i foreningen Danmarks Skolebibliotekarer.

Benevnelsen *skolebibliotek* forsvinner og erstattes av *pedagogisk lærings-senter*. Men tanken er at de fysiske skolebibliotekene fortsatt skal eksistere.

– I det minste i begynnelsen. På sikt kommer nok den tradisjonelle bibliotekvirksomheten til å bli sugd opp av den samlede undervisningen innenfor skolen. Kulturbegivenheter har allerede i lang tid vært et område der bibliotekene har funger som en aktiv kanal inn til skolen. Nå utvides denne satsingen til også andre områder. Retningslinjene bak den nye skolereformen peker på at vi skal skape sterkere kontaktflater og utvide



– Den danske benevnelsen skolebibliotek forsvinner i forbindelse med den nye folkeskolereformen i Danmark. – Nå får vi et utvidet ansvar som pedagogiske veiledere som skal hente inn ny forskning og nye læringsmetoder i skolen, sier Birgitte Reidel, leder for Danmarks Skolebibliotekarer.

Foto: Bjarne Thostrup

samarbeidet med både næringslivet og foreningslivet.

## Utdanningskrav

Birgitte Reidel mener at det kommer til å kreve tid før reformen kan få praktiske konsekvenser i den danske skoleundervisningen.

– Det vil være opp til den enkelte skolens ledelse å gjennomføre reformen, og det kan således variere fra skole til skole i hvilken grad den blir

gjennomført. Men skolebibliotekarene brenner for sin nye yrkesrolle, og på sikt kommer det sikkert til å gi positive resultater med nye innlærings-sentre. Skolebibliotekarene får en utvidet rolle når det gjelder å følge med på hva som skjer på det pedagogiske feltet og når det gjelder nytenkning og forskning.

Veilederrollen og vurderingskulturen innenfor grunnskolen må styrkes. Skolebibliotekarer i Danmark har som regel en lærerutdanning i bunn, ofte kombinert med bibliotekarutdanning.

– Det didaktiske fundamentet er viktig for å veilede andre og kritisk granske undervisning og læring. Derfor bør det stilles krav om lærerutdanning i reformen. Nå er det opp til hver skoleleder å bestemme hvem som passer til å bli medarbeider i de nye pedagogiske lærings-sentrene.

Det føres diskusjoner om man skal opprette en brukerportal som informasjonsbank og kanal for deling av administrative og praktiske metoder.

– Den er under arbeid, og dette blir en viktig mulighet for skoler til å kunne utveksle erfaringer og tips, sier Birgitte Reidel.

## Sverige

### Forskere kan få 300.000 for å bli lærere

Den svenske regjeringen foreslår at det opprettes en spesiell pedagogisk tilleggstudning som skal rettes til personer med forskerutdanning. En forsker som tar imot tilbudet vil få utbetalt 25.000 kroner i måneden i løpet av et studieår, det vil si 300.000 kroner totalt.

Satsingen er først og fremst tenkt å gjelde for forskere innenfor fag der man har problemer med å rekruttere faglærere. Regjeringen nevner blant annet:



matematikk, biologi, kjemi, fysikk, men satsingen kan også komme til å omfatte moderne språk.

Det er satt en grense på 56 år for dem som skal kunne motta denne formen for utdanningsstøtte.

# Bachelor-student med viktig oppdagelse

## Husker tall annerledes enn ord

■ AV STEINAR SUND

**Det er et kjent faktum at lange ord er vanskeligere å huske enn korte ord. En ny oppdagelse ved Høgskolen i Lillehammer viser at for tall kan det faktisk være motsatt.**

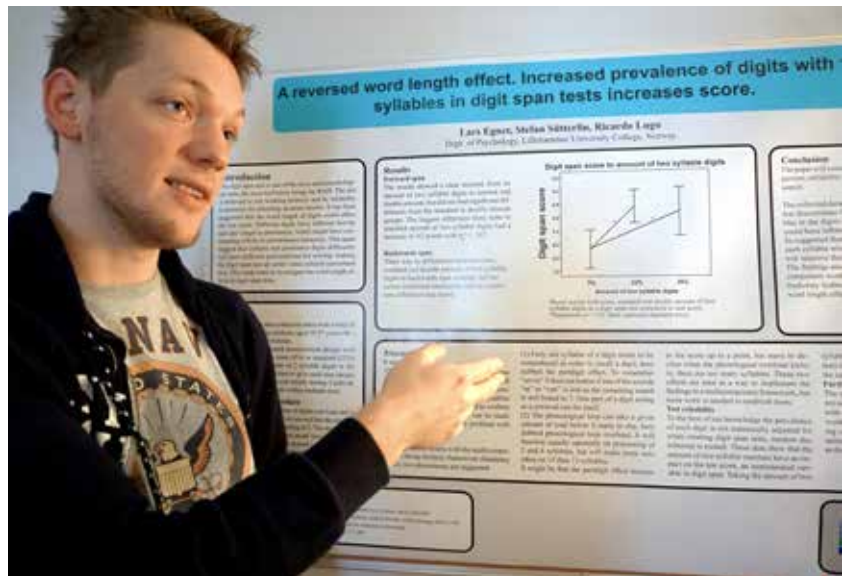
Høgskolen forteller på sine nettsider at det var den unge psykologistudenten Lars Egner som gjorde oppdagelsen da han arbeidet med sin bacheloroppgave i psykologi som han fullførte i fjor. Han gjennomførte en såkalt digit-span-test i høgskolens psykologilab, en hukommelsestest som er mye brukt for å måle hjernens arbeidsminne eller korttidsminne.

### Husket lange tall best

I bacheloroppgaven sin forteller Egner at han gjennomførte tre ulike hukommelsestester på et utvalg av 30 deltakere, 19 kvinner og 11 menn i alderen 22 til 37 år. Deltakerne ble delt inn i tre grupper og ble muntlig presentert for tall mellom 1 og 9 som de skulle huske og gjenta. Den første gruppen fikk tall som ikke hadde noen forekomster av de to tastavelses-tallene fire og åtte, den andre gruppen fikk tall med normal fordeling av alle tall, mens den siste gruppen fikk tall med dobbelt så mange forekomster av tastavelses-tallene. Alle deltakerne hadde norsk som morsmål og ingen av dem hadde øvd på å huske tallrekker på forhånd.

### Hva resultatene viste

Egner påviste signifikante forskjeller mellom de tre gruppene. Den første



I sin bacheloroppgave påviste studenten Lars Egner at vi husker lettere lange tall enn korte. (Foto: Karen-Ingrid Fryjordet, Høgskolen i Lillehammer.)

gruppen, som bare fikk enstavelsestall, skåret dårligere enn gruppe nummer to, som hadde et normalt innhold av alle tall. Best skåre fikk likevel den tredje gruppen, som hadde dobbelt så høyt innhold av tastavelses-tallene fire og åtte.

Egner skriver også i sin bacheloroppgave at han fanget opp noen spontane reaksjoner fra deltakerne om at «det er lettere å huske fire og åtte» og «jeg liker bedre fire og åtte». Egner nevner som en mulig forklaring at det er lettere å huske de lange tallene; at

de bruker lengre tid på å prosesseres i hjernen og derfor fester seg bedre.

### Forbløffet forskere

Oppdagelsen til den unge psykologistudenten har forbløffet den etablerte forskningen. Hans oppdagelse stemmer nemlig dårlig med etablerte teorier om hvordan hukommelsen virker. Til nå har det vært allmenn enighet om at lange ord er vanskeligere å huske enn korte ord. Det tyder med andre ord på at det er forskjell på hvordan vi husker ord og tall.



Egner er likevel klar over at det trengs mer forskning på dette feltet. Det ønsker han selv å bidra med og han forteller at han har fortsatt arbeidet med oppdagelsen sin etter at han fullførte sin bachelorgrad i psykologi i fjor. Nå er han i ferd med å fullføre en master i miljøpsykologi. Samtidig har han fått muligheten til å legge fram sine resultater på forskerkongresser både i Norge og i utlandet. Han var blant annet til stede på The 14th European Congress of Psychology 2015 i Milano hvor han hadde en muntlig redegjørelse for sin oppdagelse, og har også lagt frem sine resultater på en kongress her i Norge.

#### Interessant funn

Professor Stefan Sütterlin ved Høgskolen i Lillehammer har god kjennskap til Egners arbeid ettersom han

var veileder for ham på bacheloroppgaven. Ifølge HIL-professoren var det Egner selv som kom opp med ideen som forskningsspørsmålet var basert på. Sütterlin mener utvalget som Egner brukte var stort nok til at det er mulig å trekke rimelig sikre konklusjoner av studien hans. Selv om dette dreier seg kun om et enkelt funn, er det tilstrekkelig til å stimulere framtidig forskning.

Sütterlin forteller at det ikke er veldig vanlig at studenter som enda ikke er ferdige deltar på forskerkongresser, men det er mulig og det skjer av og til. Han forteller at Egner nå er involvert i en vitenskapelig artikkel som allerede er godkjent for publisering i tidsskriftet «Psychology Research and Behavior Management» som gis ut av Dove Medical Press.

## Korrigert feil Bedre Skole 3/2015

Vi gjør oppmerksom på at i artikkelen «Nye verktøy og rutiner for resultatoppfølging» av Guri Skedsmo, Sølvi Mausethage, Tine S. Prøitz og Therese N. Hopfenbeck manglet en referanse til forskningsprosjektet Vifée (Visible Feedback), som artikkelen hentet forskningsdata fra. En korrigert versjon av artikkelen ligger på våre nettsider: [bedre-skole.no](http://bedre-skole.no)

PÅ JAKT ETTER NYE UTFORDRINGER?

SPENNENDE MULIGHETER OG FAGLIGE UTFORDRINGER FINNER DU PÅ  
STILLINGSPORTALEN FOR UTDANNINGSSEKTOREN - LÆRERJOBB.NO

VIL DU UTLYSE LEDIG STILLING PÅ  
LÆRERJOBB.NO OG I BEDRE SKOLE?

KONTAKT OSS PÅ:  
POST@LAERERJOBB.NO / 24 14 23 30

Lærer  
jobb  
.no



# Elevenes psykiske helse i framtidens skole

## Hva lærerne kan bidra med gjennom undervisningen

Foto: Serhiy Kobayakov/fotolia.com

■ AV ØYVIND PÅLSHAUGEN OG ELIN BORG

**FoU-prosjektet som her presenteres, skal gi et bedre grunnlag for å vite hva som kan gjøres i skolen for å fremme barns og unges psykiske helse, og hvordan skolene kan drive utviklingsarbeid for å skape god praksis på dette feltet. Når man setter i gang slike utviklingsprosesser, er det vanlig at man legger mer vekt på *hva* det bør jobbes med enn på *hvordan* det bør jobbes. Dette ender lett opp med prosjekter der praten går, mens den praktiske gjennomføring går i stå.**

I sommer la Ludvigsen-utvalget sitt fram sin sluttrapport «Fremtidens skole» (NOU 2015:8). Formålet med utvalgets arbeid var langsiktig: å vurdere grunnopplæringens fag opp mot kravene til kompetanse i framtidens samfunns- og arbeidsliv. Kunnskapsministeren har vært tydelig på at umiddelbar iverksettelse av reformer ikke vil følge i kjølvannet av rapporten. Den mest umiddelbare virkningen av utvalgets rapport er at den bidrar til å fornye diskursen om hvordan framtidens skole bør være.

Det nye med Ludvigsen-utvalgets rapport

består ikke i en strøm av nye ideer, men i at utvalget har lyktes med å la en litt ny tenkemåte gjennomstrømme hele rapporten. Deres brede kompetansebegrep, som ble utviklet og presentert allerede i den første delrapporten (NOU 2014:7), er drivhjæren i det som presenteres som nye idéer og forslag gjennom hele sluttrapporten.

På grunnlag av sine analyser av samfunnets, arbeidslivets og den enkeltes behov i framtida, har utvalget som kjent pekt ut fire viktige kompetanseområder: fagspesifikk kompetanse; kompetanse i å lære; kompetanse i å kommunisere, samhandle og

delta; kompetanse i å utforske og skape. Disse fire typer kompetanse er alle nødvendige deler av kompetansen framtidens skole må bidra til å fremme.

### Nyheten i Ludvigsen-utvalgets rapport

Men dette er ikke alt, og heller ikke det som er mest nytt. Nyheten er snarere det brede kompetansebegrepet som ligger til grunn for og inngår i *alle* de fire kompetansetypene. Som utvalget skriver: «Et bredt kompetanse-begrep som involverer både kognitive og praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling, reflekteres i alle de fire kompetanseområdene». Sosiale og emosjonelle kompetanser omfatter blant annet «engasjement i og holdninger til fag og til ens egen læring i fagene, utholdenhet, forventninger til egen mestring, å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser sammen med andre» (NOU 2015:8: 9).

Strengt tatt er det ikke alene det brede kompetansebegrepet som er det nye, men dette begrepet, sammen med den avgjørende innsikt som kommer til uttrykk i den enkle setningen: «Elevene utvikler kompetanse gjennom arbeid med fagene» (NOU 2015:8: 9). For, som utvalget poengterer: «Det vil si at når elevene utvikler kompetanse, utvikler de sin egen tenkning og praktiske ferdigheter, og de utvikler seg sosialt og emosjonelt» (NOU 2015:8: 18). Hopper vi raskt fra elevene til lærerne, betyr nemlig dette at lærerne (framtidens lærere) må vektlegge de aspektene som nevnes i det brede kompetansebegrepet nettopp under gjennomføringen av sin undervisning i fagene – i alle fag.

Her representerer FoU-prosjektet *Skolen som arena for barn og unges psykiske helse* så å si en *flying start* inn i framtiden. Det er et forebyggende prosjekt, med fokus på å fremme god psykisk helse hos alle elever. Prosjektet har ikke fokus spesielt på elever som sliter med psykiske vansker. Nettopp derfor er det ikke bare det helse- og sosialfaglige personellet ved skolene som er aktører i prosjektet, men hele personalet. Tallmessig og reelt er lærerne de viktigste aktørene. Etter hvert har nettopp spørsmålet om hvilke aspekter ved undervisningssituasjonen som kan ha betydning for å fremme god psykisk helse blant elevene, begynt å bli et gjennomgående tema.

Like lite som tankegangen til Ludvigsen-

utvalget er aldeles ny, er heller ikke fokuset på elevenes psykiske helse i undervisningssituasjonen nytt. Det inngår i spørsmål om klasseledelse, læringsmiljø, m.m. (se f.eks. Christensen & Ulleberg 2014; Aasen m.fl. 2014). Men det er fortsatt en merkbar tendens til at de sosial-emosjonelle aspekter og de faglige sider ved undervisningen og klasseromssituasjonen betraktes som to forskjellige dimensjoner, slik at utviklingen av elevenes sosiale kompetanse blir en sak for seg:

I skolen er det dessverre vanlig å begrense sosial kompetanse til bare å handle om de ferdighetene som de tenker seg skal inngå i sosialt kompetent atferd. (Lindbäck & Glavin 2015)

Ludvigsen-utvalgets perspektiver er et viktig bidrag til å bryte ned den dikotomiske oppfatningen av de faglige og sosiale aspekter ved undervisningen. Men én ting er å endre oppfatning, noe annet er å endre praksis. Her kommer «Skolen som arena for barn og unges psykiske helse» inn. Dette prosjektet representerer også et forsøk på å bygge ned denne dikotomien *i praksis*, ved at spørsmålet om *hvordan* lærerne kan arbeide med å utvikle og forbedre sin undervisningspraksis med dette for øye, er satt på dagsordenen i skolene som deltar. For å kunne utdype dette, må vi gå litt nærmere inn på hva som særpreger dette FoU-prosjektet, konteksten og måten det utføres på.

### Et prosjekt om psykisk helse

Prosjektet *Skolen som arena for barn og unges psykiske helse* er initiert og finansiert av Helse- og Utdanningsdirektoratet og Utdanningsdirektoratet i samarbeid. De kombinerer her et folkehelseperspektiv med et utdanningsperspektiv, i arbeidet med å finne svar på hvordan skolen best kan bidra til å fremme god psykisk helse hos elevene<sup>1</sup>. Hensikten er ikke å innføre ferdig utviklede tiltak eller metoder for å fremme elevenes psykisk helse, men å gi kommunene og skolene som deltar en viss økonomisk og faglig støtte til å videreutvikle og forbedre eksisterende praksis. Det er to relaterte hovedgrunner til at direktoratene har ønsket en slik tilnæringsmåte i prosjektet.

Den ene er at de ville prøve ut en FoU-strategi for skolesektoren der forskningens oppgave ikke

primært var å måle resultatene av gjennomføringen av «ferdiglagede» tiltak, men å gi forskningsbasert støtte til en prosess der hele personalet ved skolen deltar i arbeid med å videreutvikle og fornye egen praksis. En slik strategi, som legger stor vekt på utviklingsprosessene lokalt i skolene (kommunene), ville etter deres vurdering bidra til at utbyttet av prosjektet ikke bare ville ha form av eksempler på ny og bedre praksis. Prosjektet ville også bidra til å øke prosesskompetansen på skolenivå, hos skoleledelsen og personalet.

Forskning har vist at prosesskompetanse ofte er for svak i skolesektoren (Blossing m.fl. 2012), og direktoratenes erfaring peker i samme retning. Den andre hovedgrunnen var derfor at forskerne som gjennomførte prosjektet, skulle kunne bidra med prosesskompetanse underveis i prosjektet, til de skolene eller kommunene som følte behovet.

I tråd med dette er tilnæringsmåten i FoU-prosjektet basert på metoder fra aksjonsforskning. Sett fra forskningens side er bidrag til gjennomføring av utviklingsprosessene lokalt en kombinert metode for både å frambringe ny kunnskap og å ta i bruk eksisterende kunnskap – forskningskunnskap så vel som aktørenes egen kunnskap (Borg m.fl. 2015:14f; Pålshaugen 2014). Forskningsstilnærmingen er slik rettet inn mot å bidra til ny og bedre praksis gjennom en kombinasjon av både å forøke og forløse kunnskap innen skolesektoren.

Forskningsstrategien innebærer også at forskningsspørsmålet dreier seg like mye om *hvordan* skape god praksis, som om *hva* som er god praksis. Dette fordi det er unntakstilfellet at løsninger i praksis kan kopieres. Nye løsninger må utvikles i lokalt tilpassede varianter – og kunnskap om *hvor* *dan* de har gjort det, de som har fått til ny og bedre praksis, er da gull verd. Nyten av kunnskapen fra prosjektet for andre skoler – overføringsverdien av kunnskapen – øker betraktelig.

Prosjektet er nå (høsten 2015) halvveis, og det er ikke mulig å si noe generelt om de endelige resultater. Derimot er det visse sider ved måten skolene og skoleeierne har håndtert utfordringene de har møtt underveis som kan gjøre krav på generell interesse – både for andre skoler og kommuner som holder på med beslektede typer utviklingsarbeid, og for dem som har blikket rettet mot spørsmålet om hva som kan være gode måter

å arbeide med skolen som arena for barn og unges psykiske helse – i framtidens skole.

### Den lange marsjen ...

For de fleste av skolene som deltar, representerte *Skolen som arena for barn og unges psykiske helse* noe nytt. Ikke slik at begrepet psykisk helse var nytt, men arbeidsformen i prosjektet bidro til at i startfasen følte mange seg litt på ukjent grunn. Siden problemet ikke var temaet psykisk helse i seg selv, men hvordan skolene kunne utvikle bedre praksis på feltet, besto oppstarten for de fleste skolene i å kartlegge hva de allerede gjorde, i form av aktiviteter, tiltak og opplegg av betydning for elevenes psykiske helse. Listene ble i de fleste tilfeller relativt lange, og omfattet alt fra oppsetting av musikalier via bruk av trivselsledere i friminuttene til egne timer viet emnet.

Slike lister hadde en viss bevisstgjørende effekt når det gjaldt å se hvor mangefasetterte tiltakene og aktivitetene av relevans for psykisk helse var. Størst bevisstgjørende betydning hadde de kanskje ved at de tydeliggjorde at de fleste aktiviteter lå klart mer innenfor det sosiale enn det faglige feltet – med den konsekvens at det nok var innenfor det sistnevnte området behovet for utviklingsarbeid var størst. Men om hva? Og *hvordan* komme fram til dette *hva*, helt konkret?

Når det gjaldt spørsmålet om *hvordan*, meldte de fleste av de litt større skolene om behov for prosessstøtte fra forskningen – hvilket de fikk. Gitt forutsetningen om at hele det pedagogiske personalet skulle delta i prosjektet, poengterte vi fra forskerhold at den beste strategien her ville være å konkretisere gjennom å involvere. I samarbeid med prosjektledelsen ved skolene designet vi såkalte dialogsamlinger der hele personalet deltok. Gjennom veksling av organiserte dialoger i grupper og felles plenum skulle de utvikle konkrete forslag til *hva* de ville fokusere på i det lokale utviklingsarbeidet, og forslag til *hvor* *dan* dette utviklingsarbeidet burde legges opp i praksis.

I skolesektoren er tidsorganiseringen mer detaljregulert enn på de fleste arbeidsplasser. Likevel, også innen skolesektoren er det store variasjoner i tidsbruk, både når det gjelder individuell tid og bruk av fellestid (Vibe m.fl. 2009). Derfor er det viktig på den enkelte skole å forsøke å skape

størst mulig konsensus om å bruke fellestid på måter som er mest mulig smidige og effektive sett i relasjon til timeplanen og daglig drift for øvrig.

De fleste skolene valgte å bruke av teamtiden og fellestiden. I prinsippet består utviklingsarbeidet knyttet til undervisningssituasjonen av en veksling mellom handling og dialog: utprøving av ideer og tiltak som skal føre til bedre praksis finner sted i klasserommet, og diskusjoner av erfaringene, kritisk vurdering og ideer om ytterligere forbedring m.m. finner sted i teamene. Slik sett vil mye av utviklingsarbeidet ha form av en veksling mellom individuell utprøving i samspill med elevene og kollektiv diskusjon i samspill med kollegene.

Prosjektet *Skolen som arena for barn og unges psykiske helse* imøtekommer slik et behov som er erkjent av et flertall blant lærerne, for å arbeide med psykisk helse som en del av læringsmiljøet (NIFU 2014:88). Når lærerne involveres i å utarbeide forslag til *hvordan* et systematisk arbeid kan legges opp i praksis, og vil bruke av teamtiden til dette utviklingsarbeidet, må det betraktes som en bekreftelse på at de virkelig ser hvor viktig dette arbeidet er og ønsker å ta tak i det. En slik involvering betyr også en ansvarliggjøring, og skruen for ansvarliggjøring dreies rundt noen hakk ekstra når personalet selv utvikler forslag til måter utviklingsarbeidet kan legges opp på.

Arbeidsformen med bred deltakelse krever ikke nødvendigvis *mer* tid, men den fordrer at utviklingsarbeidet strekker seg over *lengre* tid. Prosjektet har gjennomløpt en forankringsfase og en konkretiseringsfase og har det siste året vært inne i en utprøvningsfase, det vil si utprøving og diskusjon av grep og tiltak som skal føre til bedre praksis. Av erfaringene som er gjort dette året, skal vi her trekke fram et par eksempler som belyser to generelle utfordringer som de fleste skoler vil støte på i utviklingsarbeid av denne typen. Det ene dreier seg om utviklingsprosessens form, det andre om dens innhold – altså ikke samme sak, men to sider av samme sak.

### **Bedre møteformer – bedre diskusjoner**

Tempoet i framdriften av organisering og gjennomføring av utviklingsarbeidet har variert fra skole til skole, men etter ca. et års utprøving var det en generell erfaring at den faktiske

gjennomføring av prosessen langt fra gikk på skinner, og at både kontinuiteten og kvaliteten på utviklingsarbeidet i teamene måtte bli bedre. Som en av flere måter å bidra til dette på, lot vi spørsmålet om hvordan få til bedre kvalitet på teammøtene være ett av hovedtemaene på dialogsamlinger for hele personalet, ved noen av skolene.

Denne problematikken hadde også vært oppe tidligere. Fokus hadde da primært vært på slike forhold som dårlig møteforberedelse og for dårlig møtedisiplin. Ut fra en slik diagnose blir det fort til at botemiddelet som anbefales er «moralisk oppstramming»: folk må ta seg sammen, holdningsendring må til, osv.. Men holdningsendringer tar tid, og moralske pekefinger peker sjelden i en retning noen vil følge. Vi anbefalte at emnet ble vinklet som et spørsmål om hva som burde gjøres for å profesjonalisere teammøtene. Da ble tonen mindre moralsk og mer profesjonell, for å si det slik.

Personalet viste seg å ha en mangefasettert innsikt i både hva som var årsaker til at møtene var sub-optimale, og i hva som burde gjøres. Forslagene deres til forbedringer kan ordnes i fire kategorier: organisering og ledelse av møtene; teknikker og metoder for gjennomføring; ytre rammer og kontekst; og – holdninger. Tre av disse fire kategoriene går som vi ser på konkrete grep som kan gjøres, og bare én er av generell natur (holdninger). Mulighetene for relativt raskt å få til mer profesjonelle møter øker dermed betraktelig.

Med bedre kvalitet på møteformen, blir det også tydeligere hva de innholdsmessige problemene med å få til diskusjoner som gir grunnlag for framdrift i utviklingsarbeidet består i. Ett eksempel kan hentes fra en diskusjon som dreide seg om hvilke aspekter ved undervisningssituasjonen som er av relevans for å fremme elevenes psykiske helse, og hvilke metoder som kan være gode grep i praksis.

I diskusjonen trakk en lærer fram en metode som gikk ut på å bruke *tavlekart*. Det består i at før læreren tar fatt på å gjennomgå et bestemt emne, inviterer hun/han elevene til å komme fram og skrive opp på tavlen ett eller flere stikkord for hva de allerede vet om emnet, eventuelt med en kort muntlig kommentar. Dermed kan læreren legge opp sin framstilling av emnet ut fra hvor elevene er, både når det gjelder kunnskap, interesse og engasjement, framfor å legge den opp ut fra en

generell formodning om hvor de står. Metoden kan brukes både i samfunns-, natur- og språkfag.

Læreren selv, og teamet, hadde imidlertid vanskeligheter med å se at denne metoden hadde særlig relevans for spørsmålet om å fremme elevenes psykiske helse. Av oss ble de gjort oppmerksom på at denne konkrete metoden inneholdt minst tre generelle aspekter som kunne sies å ha slik relevans:

- 1) Betraktet som metode for involvering av elevene i undervisningen, var dette én måte å praktisere *elevmedvirkning* på som viser elevene tillit, styrker deres tilhørighet til klassefelleskapet og deres relasjon til læreren (som slipper dem til og tar hensyn til deres bidrag).
- 2) Betraktet som metode for tilpasset undervisning er *tavlekartet* et bidrag i retning av å integrere framfor å segregere undervisningen, og er slik sett et bidrag til å fremme psykisk helse.
- 3) Betraktet som et didaktisk grep for bedre å kunne legge opp undervisningen i timen ut fra elevenes ulike utgangspunkter, vil det bidra til bedre *mestringserfaringer* hos elevene – ergo vil det være helsefremmende.

Vi la fram denne tolkningen i plenum, for hele kollegiet. Tolkningen var verken den eneste mulige eller noen fasit. Men den var treffsikker nok til å vise at når man skal forsøke å finne den generelle betydning av konkrete grep i undervisningen, er det lurt å gå dyp i det konkrete for å finne hva som kan være den generelle betydning. Dette bidro til å styrke teamets tro på og erfaring med at det var gjennom å diskutere erfaringer fra sin egen praksis, så å si endevende dem i fellesskap, at de kunne finne ut av hvilke grep og metoder som de i sin undervisning burde: a) bruke mer av; b) bruke mindre av; c) forbedre/fornye.

Denne vendingen mot det konkrete – som altså betyr å reflektere på ny over det konkrete i lys av det generelle – bidro til å skape større engasjement og større åpenhet i diskusjonen på teamnivå. Det er en mer krevende type diskusjon, fordi hver enkelt må lytte oppmerksomt til hva de andre spesifikt sier om saken, på samme tid som man prøver å tenke nytt og kreativt om saken i lys av det generelle formål med diskusjonen. Mer krevende altså, men også mer givende. Utbyttet av diskusjonen er større, både i form av bedre ideer og i form av bedre forståelse.

Det sier seg selv at slike diskusjoner ikke lar seg gjennomføre hvis organisering og ledelse av teammøtene ikke holder mål. Dermed er vi tilbake ved spørsmålet om sammenhengen mellom *hva* som er (eksempler på) god praksis og *hvordan* slik praksis best kan utvikles (i skolene).

### **Viktigste verktøy i utviklingsarbeid: snakketøyet**

Forskningsmessig er en hovedmålsetting med dette prosjektet at forskningen skal kunne dokumentere et visst repertoar av eksempler på hvordan nye former for god praksis i arbeidet med psykisk helse i skolen har blitt utviklet, innenfor ulike tematiske områder og innenfor en rekke forskjellige kontekster. Mot bakgrunn av det konkrete eksemplet vi har gitt, er det nå mulig å si noe mer generelt om hvorfor sammenhengen mellom *hva* slags praksis som er utviklet og *hvordan* utviklingsprosessen har vært lagt opp, er så viktig for kunnskapsutviklingen i dette prosjektet.

Tavlekartet er bare ett av mange eksempler på hva lærere gjør og kan gjøre for å gjennomføre undervisningen på måter som bidrar til å fremme elevenes psykiske helse. I sin individuelle undervisningspraksis gjør mange mye, både planlagt og improvisert, og arsenalet av potensielle eksempler er stort. Problemet er at lite av dette kan danne utgangspunkt for utvikling av bedre praksis på skolenivå, dersom ikke denne individuelle praksis blir tematisert i kollegiale diskusjoner, på teammøter eller i andre fora, som del av en felles prosess for skoleutvikling. Uten noen form for felles diskusjoner vil kunnskapen om god (og dårlig) praksis forbli hos de såkalte privatpraktiserende lærere – og forbedringspotensialet både hos den enkelte og hos skolen som helhet forblir uforløst.

Dessuten er det i praksis slik at de fleste skoler jobber med flere prosjekter og satsninger på samme tid. Ofte organiseres disse mer eller mindre parallelt. Vanskeligheter med å få tid og rom til gjennomføring, manglende koordinering/samkjøring etc. er velkjente problemer i arbeidet med skoleutvikling (Eriksen m.fl. 2015) Som regel vil flere av de satsninger og prosjekter som gjennomføres på samme tid, angå undervisningen. De fleste berører ulike aspekter av undervisningssituasjonen og henger med andre ord sammen i

praksis – bokstavelig talt i de praktiske situasjoner der undervisningen foregår.

Nettopp derfor er felles diskusjoner om egen undervisningspraksis en av de beste metoder for å integrere og samordne arbeidet med ulike typer satsninger og prosjekter som del av en helhetlig strategi for skoleutvikling. I utgangspunktet er team-møtene eller tilsvarende fora godt egnet til dette; det er ikke uten grunn at personalet selv ser dette poenget når de blir invitert og utfordret til å diskutere hvordan felles kollegiale diskusjoner best kan gjennomføres som del av en skoleutviklingsprosess.

Men, som vi har sett i dette og andre prosjekter: gode prosesser kommer ikke av seg selv – arbeidet med arbeidsformen er en jobb i seg selv. Uansett om en skole skal forbedre sin praksis ved å innføre evidensbasert praksis, eller ved primært å videreutvikle egen praksis (eller en kombinasjon), så trengs det organiserte diskusjoner i kollegiale fora dersom man skal sikre at utviklingsarbeidet som den enkelte satsning krever i praksis, kan foregå som del av en helhetlig strategi for skoleutvikling. Forskningens rolle og oppgaver vil være ulik i prosjekter som dreier seg om å innføre evidensbasert praksis og prosjekter som dreier seg om metoder eller strategier for utvikling av god praksis. Men like lite som disse to former for prosjekter behøver å stå i motstrid til hverandre, like lite trenger de ulike forskningstilnærmingen være det.

Forskningen i *Skolen som arena for barn og unges psykiske helse* har et prosessfokus som vektlegger behovet for at alt utviklingsarbeid i skolen bør organiseres og gjennomføres som ledd i en helhetlig strategi for skoleutvikling. Hver enkelt satsning skal ikke bare virke, de skal også kunne samvirke. Strategien for den enkelte satsning er sjelden optimal i så måte. Optimaliseringen og integrasjonen må i praksis foretas lokalt. Skoleeierne, skoleledelsen og lærerne har som en felles utfordring å få effekten av hvert enkelt prosjekt til å samvirke i undervisningen, til elevenes beste. I alle arbeidsorganisasjoner er det slik at samvirke krever samtale, og det viktigste verktøyet i utviklingsarbeid er snakketøyet – under forutsetning av at det brukes i organiserte former. Her har arbeidsforskningen, utdanningsforskningen og aktørene i utdanningssektoren mye å snakke om, og vil nok fortsette å ha det – også i framtidens skole.

## NOTER

- 1 Prosjektet startet mai 2013, omfatter 4 kommuner med 20 skoler pluss relevante tjenester samt 4 fylkeskommuner med 4 VGS og har en planlagt varighet på 5 år. AFI er utførende FoU-institusjon.

## LITTERATUR

- AASEN, A. M., NORDAHL, T., MÆLAN, E. N., DRUGLI, M. B., & MYHR, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse – et komplekst fenomen*. Oppdragsrapport nr. 13, Hedmark Høgskolen i Hedmark.
- BLOSSING, U., NYEN, T., SÖDERSTRÖM, Å., & TØNDER, A.H. (2012). *Utvikling av skoler. Prosesser, roller og forbedringshistorier*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- BORG, E., CHRISTENSEN, H. FOSSESTØL, K., PÅLSHAUGEN, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet, AFI-rapport 6/2015
- CHRISTENSEN, H., & ULLEBERG, I. (RED.). (2014). *Klasseledelse, fag og dansing*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ERIKSEN, I.M. M.F.L. (2014). *Felles fokus: En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole*. Oslo: NOVA Rapport 15/14
- HOLEN, S. OG WAAGENE, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Oslo: NIFU Rapport 9/2014
- LINDBÄCK, S.O. & GLAVIN, P. (2015). Sosiale og emosjonelle kompetanser i fremtidens skole. I: *Bedre Skole*, 1/2015, 50-56
- NOU (2014:7). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU (2015:8). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- PÅLSHAUGEN, Ø. (2014). Action research for democracy - A Scandinavian approach. *International Journal of Action Research*. doi: 10.1688/IJAR-2014-01-Palshaugen
- VIBE, N., AAMODT, P.O., CARLSTEN, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU rapport 23/2009.



**Øyvind Pålshaugen** har doktorgrad i sosiologi fra Universitetet i Oslo, og er forsker ved Arbeidsforskningsinstituttet, HiOA. Han har hovedsakelig drevet forskning knyttet til utviklingsarbeid og innovasjon i privat sektor. I de senere år har han også utført forskning omkring utviklingsarbeid og innovasjon i innen utdanningssektoren. Han har bred erfaring med aksjonsforskning, og har publisert bøker og artikler om vitenskapsteoretiske emner.



**Elin Borg** er forsker ved Arbeidsforskningsinstituttet, HiOA. Hun er utdannet sosiolog og har doktorgrad fra institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo med en avhandling om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Etter doktorgraden har hun jobbet videre med skoleforskning med ulike prosjekter innen utdanningssektorene. Blant annet har hun forsket på utviklingsarbeid og innovasjon i utdanningssektoren.



Foto: Andrey Kiselev/fotolia.com

# Skolegang og livsmestring

## – tett på dysleksiens utfordringer

■ AV GERD B. SALEN

**Tiltakene som skal til for å gjøre skolegangen god og meningsfull for elever med dysleksi, er ikke mer omfattende enn at alle skoler kan klare det. Det dreier seg om en helhetlig tenkning rundt lese- og skriveopplæringen. Når dette er på plass, vil det sjelden være behov for spesialundervisningsvedtak.**

Utgangspunktet for artikkelen er det faktum at mange elever med lese- og skrivevansker ikke får god nok opplæring i grunnskoletida, enda læringstrykket aldri har vært større. Gjennom år har det vært politisk enighet om satsing på grunnleggende ferdigheter skolen. Sentrale skolemyndigheter har

stadig satt i gang nasjonale strategier, og i norsk skole har vi mange flotte lærere som står på for å gi elevene bedre læring og livsmestring, ut fra de kravene samfunnet stiller. Til tross for dette viser undersøkelser at ca. 20 prosent av elevene i skolen strever med å lese og skrive, ifølge Statped, 2015.



Mitt engasjement er særlig påvirket av utallige møter med dyslektiske elever. Gjennom flere tiår som spesialpedagog, leselærer og reformpedagog i grunnskolen, har jeg kommet tett på mange dyslektikere og deres foresatte. Å lytte til elevens stemme og se eleven som aktør i sin egen læring, er viktig for å tilpasse opplæringen best mulig. Dette har gitt meg en viktig kunnskap om det å være dyslektisk – og ikke minst hvilke erfaringer både elever og foreldre sitter inne med – på godt og vondt.

### Tett på tre elever

Jeg vil dvele ved tre utsagn fra elevene Ola, Kari og Per. De rommer mye visdom om dysleksiens utfordringer og mestring av skolegang. Det første er fra en tid tilbake, fra et møte med Ola, som hadde gått på en skole uten faste rutiner for oppfølging av lese- og skrivevansker. Det er også nærliggende å tro at lærerne hadde for dårlige kunnskaper om effektive tiltak. Jeg møtte Ola første året i ungdomsskolen, som da var 7. klasse.

I en elevsamtale sa Ola følgende til meg:

Jeg orker ikke å gå mer ut på hjelpetimer, fordi jeg blir bare dårligere og dårligere på skolen. Hjelpetimer hjelper ikke. Når jeg er ute, går de gjennom nye ting i klassen.

Ola fikk snart en dysleksidiagnose. Han fikk PC og tilgang på digitale hjelpemidler. Ola og foresatte ble invitert til konferanse hvor læringsmål og arbeidsmåter ble drøftet. Det ble gjennomført arbeidsmøte mellom skole, hjem og PP-tjenesten der kjennetegn på dysleksi, forebygging og avhjelping ble gjennomgått, noe de foresatte satte stor pris på. Med lydbøker og øvrige hjelpemidler, samt tolærersystem i norsk og matematikk, klarte Ola etter hvert å henge med i øvrige fag. «Hjelpetimer», som Ola selv sa, ble bare nødvendig i engelsk – da som gruppetimer. Og det beste av alt, mismot ble snudd til motivasjon. Den onde sirkelen ble brutt. Foresatte fortalte at de hadde fått en gladere sønn. Det må sies at Ola fikk en fagutdannelse og har klart seg godt i arbeidslivet.

Kari er ei jente som inntil 6. klasse hadde vært utsatt for en «vent og se»-holdning i fem skoleår. Foresatte bekymret seg, men lærerne mente hun

var så arbeidsom og grei at dette med lesing og skriving ville gå seg til. I en elevsamtale sa Kari til meg:

Lese- og skrivevansker, det er å ha vondt i magen om morran når du skal på skolen. Det er så ekkelt hvis lærerne tror at jeg ikke har gjort leksene.

I slutten av 6. klasse ble Kari utredet for dysleksi. Kari sa senere, ved overgangen til ungdomsskolen, at hun skulle ønske at hun hadde blitt testet tidligere. Det var godt å få ei forklaring på lesevanskene og problemene med å lære engelske glosser. Hun hadde fått mye hjelp hjemme, men klarte likevel ikke å prestere bedre. Foreldrene var glade for at dattera nå ble kvitt hodepina og slapp å grue seg. Hun fikk en mer tilpassa opplæring, fikk ta i bruk IKT-verktøy og mestret skolens arbeidsoppgaver stadig bedre, noe som medførte økt motivasjon og gode resultater. Kari valgte studiespesialisering på videregående og tar nå høyere utdanning.

Det tredje eksempelet er Per, som i 7. klasse, ved overgangen til ungdomsskolen, sa følgende i en oppfølgingssamtale med meg:

Det beste som har skjedd med meg på skolen, er at jeg fikk PC og lydbøker. Og at jeg fikk tilbud om å gå på ILK i 4. klasse. Da lærte jeg å lese mye bedre. Det er bra at jeg blei testa og fikk vite at jeg har dysleksi og hva det er. Han onkel har også dysleksi, men han fikk ikke hjelp før på videregående.

Betegnelsen ILK viser til et intensivt lese- og skrivekurs som inngår i Borkenes skole sin handlingsplan for lese- og skriveopplæring<sup>1</sup>. Når det her i artikkelen refereres til vår skole, gjelder det Borkenes skole.

Per fikk tilpassa opplæring fra 1. klasse av. Tidlig innsats med fokus på grunnleggende begreper, bokstavlæring og leseopplæring etter både syntetisk og ortografisk metode, ga Per uttelling. Han fikk videre et individuelt leseprogram som heter Lesefresen i 2. klasse og ILK i 4. klasse. Per klarte seg godt i ungdomsskolen og går nå på videregående.

Det er ingen tvil om at elever som tidlig gis

adekvat hjelp, får et enklere skoleforløp enn om de ikke får det.

### Motivasjon

Både Ola og Kari opplevde positive vendepunkt i sin skolegang før de ble fanget av det vi kaller «dysleksiens onde sirkel». Den kjennetegnes av dårlig selvbilde, lav motivasjon og en holdning om at ingenting nytter. Dessverre får ikke alle dyslektikere hjelp i tide, og vi vet at elever som opplever mange og vedvarende nederlag med læring, lett vil utvikle negative atferdsmønstre for å beskytte sitt selvbilde.

Motivasjon blir skapt i skolen. Det handler om vilje, engasjement og drivkraft (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Ordet motivasjon betyr å bevege seg framover. Motivasjon har også en klar sammenheng med selvoppfatning. Som vi vet, avler mestring og positive forventninger mer motivasjon. Da snakker vi om flyt i læringsarbeidet.

### Dysleksi

I den internasjonale forskningen er omfanget av dysleksi på omkring fem prosent. Det samme finner Høien og Lundberg (2012) i sine undersøkelser. Dysleksi er en spesifikk lese- og skrivevanske. Det er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner,

omtalt som svikt i det fonologiske systemet. Det påvirker evnen til å oppnå automatisert ordavkodning, gir rettskrivingsvansker og kan innvirke på det språklige arbeidsminnet. Folk opplever vansken i ulik grad og på ulike måter. I begynneropplæringen vil de med størst vansker slite med å gjenkjenne bokstaver og med å lære seg hvilken språklyd som hører til de ulike bokstavene. Ved en definisjon av dysleksi har Høien (Håndbok for Logos, 2007) vist til fire sentrale kriterier:

- Dårlig ordidentifikasjon.
- Dårlig ferdighet i å avkode nonord.
- Normal lytteforståelse.
- Aldersadekvat begrepsforståelse generelt.

Følgevaner kan være:

- Motoriske vansker (både finmotoriske og «klumsethet»).
- Vansker med å uttrykke tanker og meninger i ord.
- Vansker med å lære gangetabell og klokka.

### Tett på foreldre til dyslektikere

Før vår skole fikk innarbeidet handlingsplaner for lese- og skriveopplæringen, uttrykte foreldre til lesesvake barn oftest bekymring angående:

- At barnet ikke lærte å lese når det skulle.

## Kriterier for å bli godkjent som dysleksivennlig skole

- 1 Skoleledelsen og lærerne har drøftet hva skolen kan gjøre for elever med lese- og skrivevansker, og har besluttet at skolen har som målsetting å være en dysleksivennlig skole. Søknaden bør behandles i alle skolens organer, og ligge inne i virksomhetsplanen.
- 2 Skolen har planer som sikrer kompetanseheving av lærerne på områdene: lese- og skrivevansker og IKT-hjelpemidler.
- 3 Skolen har et bredt læremiddeltilbud slik at alle elever har tilgang til alt fagstoff. Skolen har rutiner på bruk av:
  - IKT
  - hjelpeprogrammer
  - lydbøker/smartbøker
  - skanning
  - av tekst
  - pedagogisk programvare
- 4 Skolen arbeider aktivt for å skape et godt læringsmiljø. I arbeidet benyttes ett av flere tilgjengelige og anerkjente programmer, eller ett system skolen selv har utviklet.
- 5 Skolen har innført en rutine for kartlegging av elevene som gjør at elevenes utvikling eller mangel på utvikling kan overvåkes. Skolen har prosedyrer for hva som skjer når en finner elever med lese- og skrivevansker.
- 6 Skolen har prosedyrer for å sette inn passende tiltak for elever som ligger etter i lese- og skriveutviklingen.
- 7 Skolen har innarbeidet effektive dysleksivennlige metoder. Med dysleksivennlige metoder mener vi:
  - Metoder som sikrer forståelse.
  - Gode lese- og læringsstrategier.
  - Gode rutiner for vurdering for læring.
  - Bruke flere sansekanaler i undervisningen, jf. læringsstiler.
  - God struktur i all undervisning.

- Barnets frustrasjon rundt tilkortkomming.
- «Vent og se»-holdning fra lærere.
- Utilstrekkelig foreldreveiledning fra skolen.
- At barnet leste så dårlig at det gikk ut over andre fag.
- For lite bruk av hjelpemidler.
- Oppgitthet hos eleven fordi lærere stadig signaliserte at han eller hun måtte jobbe mer.

Siden skolen fikk bedre rutiner for lese- og skriveopplæringen, har de fleste av disse bekymringene forsvunnet. Skole- og hjemsamarbeidet kan heller dreie seg om å motivere elevene slik at de får lyst til å bruke tid på skolens oppgaver. Men fortsatt er det slik at mange foreldre mener at skolen ikke lytter til dem når de bekymrer seg rundt barnas skolegang.<sup>2</sup>

### Samfunnsmandat og skolelovgivning

Opplæringens overordnede mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. I Norge har vi en offentlig fellesskole som gir alle elever rett til ei tilpassa opplæring. Dette innebærer ikke bare en rett til et opplæringstilbud, men også til en kvalitet på opplæringen. Skolene styres av opplæringsloven, forskrifter, Kunnskapsløftet (LP 06), samt

meldinger og utredninger, men likevel varierer fortsatt kvaliteten på de norske skolene.

Statlig tilsyn de siste årene har vist at mange kommuner ikke har gode nok rutiner for lese- og skriveopplæringen og for spesialundervisningen. Da er det naturlig å stille spørsmål om det er riktig at lærernes metodefrihet i leseopplæringen bør gå foran elevens rett til kvalitet i opplæringen? Det er også betimelig å stille spørsmål om lærerutdanningen generelt er blitt bedre på lese- og skriveopplæring? Og hvor stor plass dysleksi er viet i pensumlistene? Gode kunnskaper om lese- og skriveopplæring generelt hos lærerne er en forutsetning for å innfri elevenes rett til tilpassa opplæring.

I norsk skole trenger vi at man legger mer vekt på fagpedagogisk kompetanse og på dysleksivennlig praksis.

### Dysleksi Norge

I 2005 startet prosjektet «Dysleksivennlig skole». Ideen var hentet fra den britiske dysleksiforeningens «Dyslexia Friendly Schools», og målet var å endre fokus fra hva som *ikke* er bra, til hva som ville vært veldig bra. Stikkord var: inkluderende og aksepterende miljø, kartlegging, registrering og oppfølging av leseferdighet. Dyslektikere selv,

- Gode lekseplaner/avtaler med foreldrene.
- 8 På prøver og eksamener gis dyslektikere muligheter til å få vist sine evner gjennom bruk av hjelpemidler, opplesing av tekst, lengre tid osv. Tilretteleggingene tilpasses behovene til den enkelte elev, og det lages en avtale om hvordan dette skal være sammen med foresatte. Skolen har gode rutiner for å informere om fritak i sidemål, samt har satt seg godt inn i regler og konsekvenser av å vurdere fritak i andre fag.
- 9 Skolen og dens lærere ønsker at alle elever skal oppleve seg forstått og respektert, uavhengig av mestringsgrad og oppnådde resultater. Skolen må dokumentere gode rutiner på elevsamtaler, arbeid med det psykososiale miljøet, mobbing osv.
- 10 Foreldre får god informasjon om hva som er skolens plan for oppfølging av eleven. Skolen har rutiner for å fange opp ideer hos foresatte og lærere til hvordan skolen kan forbedres.



Foto: Andrey Kiselev/fotolia.com

foreldre og lærere og fagpersoner kom i samarbeid fram til en 10-punkts kriterieliste for gode skoler. Kriteriene vektlegger systematisk satsing på elevene som strever gjennom forankring i skoleledelsen, gode planer om kompetanseheving, et godt læremiddeltilbud, et godt læringsmiljø og gode rutiner for arbeidet med det psykososiale miljø. Skolene må også ha gode rutiner for kartlegging, det er avgjørende at resultatene av kartleggingen følges opp gjennom prosedyrer og rutiner for igangsetting av tiltak og at lærerne benytter seg av «dysleksivennlige metoder». Skolene må også tilrettelegge ved eksamen og prøver og kunne vise til et godt skole-hjem-samarbeid.

Prosjektet har utviklet seg drastisk siden 2005. I dag, 10 år senere, inkluderer den dysleksivennlige skolesatsingen tilbud om nettkurs til lærere, kursing på oppdrag fra skoler, tett samarbeid med fagmiljøene og mellom 5 og 10 søknader om nye dysleksivennlige skoler per år.

En dysleksivennlig skole har et inkluderende og aksepterende miljø, et registreringssystem som viser leseferdigheten hos alle elevene, kartlegger alle elevenes leseferdighet en gang i året, følger opp leseutviklingen hos de elevene som trenger det, har varierte metodiske kurstilbud og teknologi som settes inn og tilpasses til de vanskene elevene strir med, og skolens lærere har kompetanse i spesialundervisning for elever med dysleksi. For å bli en dysleksivennlig skole må skolen sende en søknad til Dysleksi Norge. Søknaden skal redegjøre for hvordan skolen arbeider med hvert av de 10 kriteriene for dysleksivennlige skoler (se tekstramme).<sup>3</sup>

I 2015 har organisasjonen Dysleksi Norge gitt ut boka *Dysleksivennlig skole*, som er finansiert av Utdanningsdirektoratet. Boka retter seg mot alle lærere, og den er et godt eksempel på hvordan samarbeid mellom en interesseorganisasjon og en offentlig etat kan fungere.

### Kunnskap i handling

En fornøyd bestefar sa det slik, da han takket vår skole for måten hans barnebarn med dysleksi ble møtt på: «Vi har fått en ny gutt. Han er motivert, står på og gledet seg til å gå på skolen. Han trives, har fått bra karakterer og føler at lærerne ser ham for den han er.»

Forskning viser at elevene lykkes bedre i skoler der de føler seg sett, verdsatt og får gode mestingsopplevelser (Nordahl, 2002). Kunnskap i handling innebærer at lærerne ser elevene og forstår deres behov, besitter kunnskaper om god praksis som hjelper elevene å nå skolens mål. En slik tilnærming til fagfeltet er forenlig med dysleksivennlig praksis. Skoler som ønsker å forbedre sin praksis på området, anbefales å drøfte og besvare spørsmålene nedenfor i personalgruppa:

- Hvilke rutiner for kartlegginger praktiserer vi?
- Har vi en plan for lesetiltak på de ulike klassetrinnene? Hva dersom elevene ikke knekker lesekode når de skal?
- Har skolen rutiner og maler for foreldresamarbeid?
- Bruker elever med dysleksi digitale hjelpemidler? Og hvordan?

### Tilpasset opplæring eller spesialundervisning for dyslektikere?

Ifølge opplæringslovens paragraf 5.1 har elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, rett til spesialundervisning. Men det er ingen hemmelighet at dersom kvaliteten på den ordinære tilpassa leseopplæringen er for dårlig, vil behovet for spesialundervisning øke. Derfor bør det ikke være opp til den enkelte lærer å velge lesemetode eller å bestemme hvordan oppfølgingen av lese- og skriveutviklingen foregår. Også elever som er sterke i sin lesing, trenger støtte. Hvis de ikke får utfordringer tilpasset sitt nivå, risikerer man at de også kan bli hengende etter i møte med tekster som krever en avansert leseforståelse (Idsøe, 2015, side 59).

Tilpasset opplæring kan sies å være et utdannelsespolitisk prinsipp som ikke er nærmere konkretisert. Rent pragmatisk og i sakkyndige vurderinger blir ofte begrepet «tilfredsstillende utbytte» forstått innenfor termer som meget godt, middels, dårlig, eller at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Når skolene bekymrer seg for elevenes læringsutbytte, skal foresatte varsles, og det skal sendes henvisning til PP-tjenesten. Kvaliteten på opplæringen og elevens læringsutbytte er det avgjørende for

hvorvidt PP-tjenesten i sin sakkyndige uttalelse vil fastslå en rett til spesialundervisning hjemlet i opplæringslovens paragraf 5.1.<sup>4</sup>

Vi vet at noen elever ikke får utbytte av spesialundervisning. Allerede i Bergensundersøkelsen fant Gjessing (1984) at effekten av spesialundervisning ikke var så høy som forventet. Noen elever blir hjulpet av spesialpedagogiske tiltak, mens andre ikke blir hjulpet. Noen påvirkes også negativt. Det er som sagt god eller dårlig praksis som er det avgjørende for elevens læring, ikke nødvendigvis et paragraf 5.1-vedtak. Og den læreren eller spesialpedagogen som skal undervise elevene når de er tatt ut av klassen, må ha god kontakt med klasselærerne. Det må være et helhetlig undervisningsopplegg, og effekten av eventuelle tiltak må vurderes kontinuerlig. Det er for øvrig et paradoks at staten ønsker færre spesialundervisningsvedtak samtidig som en ser at budsjettkutt i skolene gir mindre rom for tilpassa opplæring.

Den beste opplæringen for dyslektikerne skjer i skjæringspunktet mellom allmennpedagogiske prinsipper og spesialpedagogisk tenkning.<sup>5</sup> Med en helhetlig tilnærming til lese- og skriveopplæringen og kunnskap i handling, er det sjelden behov for et spesialundervisningsvedtak. Det blir bare nødvendig om elevene skal ha avvik fra målene i læreplanen.

### Framtidas skole

Det er et overordnet prinsipp i skolelovgivningen at vi skal ha en god fellesskole hvor alle elevene møtes med høye forventninger om et best mulig læringsresultat. Derfor bør mer av både fagpedagogisk kompetanse og spesialpedagogisk tenkning influere på skolens nasjonale styringsplaner. Med den kompetanse som fins i dag, skulle det være fullt mulig at alle dyslektikerne fikk ei opplæring som holder kvalitetsmål, slik at de mestrer de krav vårt demokrati stiller til sine samfunnsborgere.

Arbeidet som er nedlagt ved de dysleksivennlige skolene er et solid fundament å bygge videre på. Å utøve en dysleksivennlig praksis vil alltid måtte være en kontinuerlig utviklingsprosess i tråd med generelle endringer i samfunnet. Dysleksivennlig skole er i så måte et spennende og innovativt prosjekt. Det har potensial til å bli en nasjonal strategi, dersom det er politisk vilje til det.

### NOTER

- 1 Se Salen, 2003, side 167 og Dysleksi Norge, 2015, side 36
- 2 Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) gjorde nettopp en undersøkelse der det går fram at foreldre mener at skolen ikke lytter til dem i bekymringer rundt barnas skolegang (*Dyslektikeren* nr. 1-2015, s. 17).
- 3 Hentet fra Caroline Solems redegjørelse: [http://www.dysleksiforbundet.no/no/dysleksivennlig\\_skole/Den+dy+leksivennlige+skole.9UFRHGYY.ips](http://www.dysleksiforbundet.no/no/dysleksivennlig_skole/Den+dy+leksivennlige+skole.9UFRHGYY.ips)
- 4 Se: <http://www.udir.no/regelverk/tidlig-innsats/skole/>
- 5 Jf. Salen, 2003, side 204–207.

### LITTERATUR

- DYSLEKSI NORGE (2015). *Dyslektikeren*, nr 1.
- DYSLEKSI NORGE (2015). *Dysleksivennlig skole*, Flisa Trykkeri.
- EINSETH A. (RED) (2008). *Lese- og skriveansker. Metode og teori*. Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- GJESSING, H.-J. (1984). Bergenprosjektet og prosjektets resultater fra klasseromsundersøkelsene, *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, nr. 1 (s. 131–153).
- HØIEN, T. & LUNDBERG, I. (1991) *Dysleksi*, Gyldendal.
- HØIEN, T. & LUNDBERG, I. (2012). *Dysleksi fra teori til praksis*. Gyldendal Akademisk.
- IDSØE, E. (2015). Elever som allerede kan lese. *Bedre skole*, nr 2.
- KERE J. & FINER D. (2008) *Dyslexi*, Karolinska Institutet, University Press.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2007). Likeverdig opplæring i praksis.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2006). Kunnskapsløftet (LP06). Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring.
- LOTHERINGTON, A.T. (1990). *Intervju som metode*. NORUT Samfunnsforskning.
- NORDAHL, TH. (2002). *Eleven som aktør*. Universitetsforlaget.
- TRAAVIK, H. & JANSSON, K.B. (2013). *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanninga 1-7*, Universitetsforlaget.
- SALEN, G.B. (2003). *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen – kvalitetssikring av ferdigheter*. Universitetsforlaget.
- SKAALVIK, E.M., SKAALVIK, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano Forlag.
- TØNNESEN, F.E., BRU, E. & HEIERVAN, E. (RED) (2008). *Leseansker og Livsansker*. Hertevig Akademi.

### NETTSTEDER

- [www.statped.no](http://www.statped.no)  
[www.udir.no](http://www.udir.no)  
[www.dysleksinorge.no](http://www.dysleksinorge.no)  
[www.lesesenteret.uis.no](http://www.lesesenteret.uis.no)  
[www.logometrica.no](http://www.logometrica.no)



**Gerd B. Salen** er utdannet lærer og spesialpedagog med hovedfag i pedagogikk og skoleforskning. Hun har i en årrekke undervist og arbeidet med kvalitetssikring av lese- og skriveopplæringa i grunnskolen. Salen har vært involvert i utvikling av nye undervisningsmodeller, leseprosjekter og lese- og skriveplaner ved Borkenes skole og i Kvæfjord kommune. Hun har gitt ut boka *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen – kvalitetssikring av ferdigheter* (2003) samt skrevet artikler og holdt forelesninger over emnet.

# En skole basert på forskning krever lærere med tilgang til forskning

■ AV TORE BRØYN

**En lærerstudent har nesten ingen begrensninger når det gjelder tilgang på forskningslitteratur. Men når studenten går over til å bli lærer, blir forskningen både dyr og krevende å finne. Dette rimer dårlig med krav om at læreren skal kunne basere seg på nyere forskning i sin undervisning.**

En lærerstudent har i dag en ufattelig stor tilgang på forskningslitteratur sammenlignet med tidligere årtier. Et eksempel: Universitetet i Oslo bruker nesten 60 millioner kroner i året på å kjøpe lisenser på elektroniske tidsskrifter og databaser som alle innenfor universitetssystemet kan benytte seg av. Det betyr med andre ord at en student kan sitte hjemme eller på lesesalen og søke seg fram gratis innenfor det meste av relevant forskningslitteratur, man opplever ingen begrensninger. En fersk og famlende student har nøyaktig samme tilgang på dette vellet av informasjon som en etablert professor og instituttleder – universitetet har allerede betalt. Det gjelder stort sett det samme også for andre lærerstudenter rundt omkring i landet, selv om tilgangen varierer noe med størrelsen på studiestedet.

Men hva skjer så når studenten blir uteksaminert, og begynner å arbeide som lærer i skolen? Da slår døra igjen;



Arnt Gunnar Johansen er spesialpedagog i Oslo-skolen, og ønsker at lærere skal få tilgang på forskningslitteratur tilsvarende det alle studenter har. Foto: Tore Brøyn

tilgangen man hadde som student forsvinner når man ikke lenger er tilknyttet studiestedet. Et konkret eksempel: En lærer hadde fått tips om en artikkel skrevet av en kollega som hadde bidratt til en fagartikkel i *Disability and Rehabilitation*, et internasjonalt fagtidsskrift, og han ønsket gjerne å lese denne artikkelen, men da han søkte den opp på Internett, ble han bedt om å betale 52.00 USD (440 kroner) for å kunne lese den. Eventuelt kunne han betale 216.00 USD for å få tilgang til bladet der artikkelen ble publisert. I løpet av utdanningen hadde han vært vant til å ha tilgang til den forskningen han ønsket på fagfeltet sitt, ute i praksis erfarer han at realiteten er en helt annen.

## En resolusjon og en reaksjon

Arnt Gunnar Johansen er tidligere leder for Pedagogstudentene, nå arbeider han som spesialpedagog i Oslo-skolen. I sin tid som aktiv i studentpolitikken var han med å arbeide med denne problemstillingen, noe som resulterte i en resolusjon på Pedagogstudentenes landsmøte. Her står det blant annet:

### Et kunnskapssamfunn med lærere uten tilgang til forskning!

Slik det er i dag mister lærerstudenter tilgangen til forskningslitteratur når de forlater høyskole eller universitet. [...] Vi tror det er avgjørende for norsk utdanning som

helhet at flere lærere sikres tilgang til forskningslitteratur også etter endt utdanning. Det handler om koblingen mellom undervisning og forskning, en lærerprofesjon som ønsker å legge et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag til grunn for sin yrkesutøvelse, og et forskningsfelt hvor det har vært en massiv økning i antall publiseringer.

[...] Pedagogstudentene ser nasjonale lisenser som en mulig løsning på utfordringen med tilgang på forskningslitteratur inntil det blir vanlig å publisere forskning åpent. (datert 31. mars 2014)

Resolusjonen ender med en oppfordring til myndighetene om å sikre helhetlige nasjonale løsninger som gir alle som jobber i skole og barnehage tilgang til relevant forskningslitteratur.

Det er ikke så vanlig at departementet svarer på slike resolusjoner, men det gjorde de denne gangen. Statsråd Rød Isaksen hadde selv skrevet under på et brev til pedagogstudentene 8. april, der han takket for innspillet som han ville ta med videre i arbeidet med

lærersatsingen. Men lite tyder på at det har skjedd noe på dette feltet siden da.

### For dyrt – for tidkrevende

Det betyr at hvis Arnt Gunnar Johansen skal orientere seg innenfor fagfeltet sitt, så kan det bli dyrt.

– En utgift på noen hundre kroner kan kanskje være mulig av og til, men om man ønsker å orientere seg innenfor et fagfelt, så kan man ikke bare gå inn i en eller annen base og kjøpe den eller de artiklene som dekker akkurat det du har bruk for. Du må kanskje lese gjennom mange artikler før du finner det du trenger, og det kan bli svært dyrt, sier han.

At lærere kun kan ta seg en tur til nærmeste universitets- eller høyskolebibliotek og hente ut forskningsartikler som utskrifter, er ikke en god nok løsning.

– Innenfor de rammene lærere har når det gjelder tid, så vil det være vanskelig og temmelig urealistisk krav. Skolen er en kunnskapsbedrift der vi er avhengige av at det meste av den faglige oppdateringen kan skje på skolen, i umiddelbar nærhet til de vi arbeider sammen med. Hvis vi

skal ha lærere som driver forskningsbasert og forskningsinspirert, så må informasjonen være lett tilgjengelig i arbeidshverdagen, det bør ikke være nødvendig å ta buss for å skaffe seg det du trenger, sier han.

### Den læreren vi ønsker å ha

Men trenger egentlig lærere så god tilgang på forskningslitteratur? Undersøkelser viser at lærere faktisk leser lite, sammenlignet med andre yrkesgrupper med tilsvarende lengde på utdannelsen. Er det ikke en fare for at man her hadde brukt masse penger på noe som i realiteten ikke ville blitt brukt?

– Hvis du tar utgangspunkt i dagens situasjon, så kan det nok tenkes at de fleste lærere ikke vil benytte seg av denne muligheten til å skaffe seg forskningsartikler. Men det er ikke bare et spørsmål om hva lærerne *er* – men hva vi ønsker at lærerne skal *bli*. Statsråden har klart uttrykt at lærere har behov for kjennskap til forskning, og vi kommer til å utdanne stadig flere lærere med mastergrad. Fremtidens lærere vil ha behov for tilgang på forskning, sier han.

Han viser meg et referat fra

## Departementet prioriterer åpen tilgang – ikke felles lisenser

Bedre Skole har kontaktet Kunnskapsdepartementet, og har fått følgende svar fra statssekretær Bjørn Haugstad:

*Gjennom helsenett.no har alle innen helsesektoren gratis tilgang på fagtidsskrifter og de viktigste databasene innenfor forskning på helse. Har Kunnskapsministeren gjort noe for å få til en tilsvarende ordning innenfor utdanningssektoren?*

– Det er veldig positivt at lærere etterspør oppdatert kunnskap. Samtidig er tilgang på tidsskrifter begrenset, blant

annet fordi mange tidsskrifter har svært høye abonnementsavgifter. Regjeringen prioriterer å styrke såkalt åpen tilgang, som gjør at artikler blir tilgjengelig uten abonnement. Det betyr at regjeringen ønsker at alle vitenskapelige artikler som er helt eller delvis offentlig finansiert enten skal publiseres åpent eller egenarkiveres etter avtale med utgiver. Det betyr at disse artiklene, som før lå bak betalingsmur, blir gratis å lese for alle.

*Er Kunnskapsministeren enig i at lærere*

*vil kunne ha behov for en slik tilgang til primærkilder innenfor forskning?*

– Det finnes også flere kilder til kunnskap, og miljøer som samler og sprer kunnskap: For eksempel, Utdanningsdirektoratet, Kunnskapscenteret for utdanning, Utdanningsforskningsprogrammet FINNUT, og de ulike de nasjonale sentrene. Disse gjør også en jobb med å gjøre forskningen mer tilgjengelig for praktikere.

Masterkonferansen i Tromsø, der kunnskapsminister Røe Isaksen uttalte følgende: «Skolen trenger lærere som er sterke nok faglig til å forske på egen praksis og tenke vitenskapelig om den, lærere som har kompetanse til å ta i bruk ny forskning, slik at elevene lærer mer enn i dag.»

Arnt Gunnar Johansen er for øvrig klar på at formidlet forskning fra Kunnskapscenter for utdanning eller fra direktoratet ikke er tilstrekkelig i denne sammenheng.

– Det er et problem dersom alt lærerne mottar skal være formidlet av en tredjepart og det dermed blir andre som vurderer hva lærere trenger å vite, hva som er relevant. I noen tilfeller er det essensielt å kunne gå

direkte til primærkilden for å bedre forstå konteksten og se resultatene i lys av denne. Lærere bør selv, tilsvarende lærerstudentene ha tilgang på primærkildene når de skal sette seg inn i forskningen, sier han.

### **Et eksempel på at det kan la seg realisere**

Men selv om man skulle akseptere behovet, vil ikke en slik ordning både være for dyr og omfattende til at det kan realiseres i praksis? Arnt Gunnar Johansen mener at vi har et godt eksempel på at dette kan realiseres hvis viljen er der. Innenfor helsesektoren har man etablert *helsebiblioteket.no*, som gir full tilgang for alle helsemedarbeidere til tusenvis av tidsskrifter og

de viktigste medisinske databaser.

– Hvorfor skulle det ikke være mulig å få til et for skolesektoren tilsvarende det man har innenfor helse? Det fins allerede et system med innlogging som omfatter alle i utdanningssektoren, og det betyr at man klart kunne avgrense antallet brukere, noe som burde kunne bidra til at det skulle være enklere å få dette til. De blir allerede brukt mye penger fra universiteter og høyskoler på å skaffe studenter og universitetsansatte adgang, det er ikke sikkert det ville være så store forskjeller om man hadde fått lærere og skoleledere inn i det samme systemet, sier Arnt Gunnar Johansen.

## **Men kan de ikke bare ta seg en tur til universitetsbiblioteket?**

Et argument mot at lærere trenger spesiell tilgang på forskning, er at de kan bruke universitets- og høyskolebibliotekene, som selvfølgelig har all den tilgangen man trenger. Man reiser til biblioteket ved nærmeste universitet eller høyskolebestiller, bestiller en utskrift på papir, og betaler kun noen få kroner for denne. Men hva om man er bor i Tynset kommune?

Biblioteksjef Tone Torsen Stræte ved Tynset bibliotek forteller at det ikke er så mye man kan gjøre dersom det kommer en lærer som ønsker tilgang på et internasjonalt elektronisk pedagogisk fagtidsskrift.

– Som et lite bibliotek har vi selvsagt svært begrenset tilgang på denne typen abonnementer, vi kan ikke gjøre annet enn å henvise til nærmeste sted med høyere utdanning og biblioteket som er

knyttet til dette. For vårt vedkommende blir det høyskole eller universitet i Trondheim.

*Hvor langt er det dit?*

– 23 mil.

*Har dere opplevd dette som et problem?*

Tynset er et skolesentrum med videregående skoler innenfor allmennfag og yrkesfaglige studieretninger, i tillegg til ungdomsskole og barneskole. I tillegg er vi et sted der man arrangerer samlinger mange deltidsbaserte studier. Det vi opplever er at mange etterspør faglitteratur som kun fins i elektronisk form, og som vi ikke har tilgang på. Så langt har dette først og fremst være fagbøker som kun fins elektronisk. Da er vi henvist til å spore opp eventuelle papirversjoner som er gitt ut i andre europeiske land og bestille dem derfra, sier Tone Torsen Stræte.

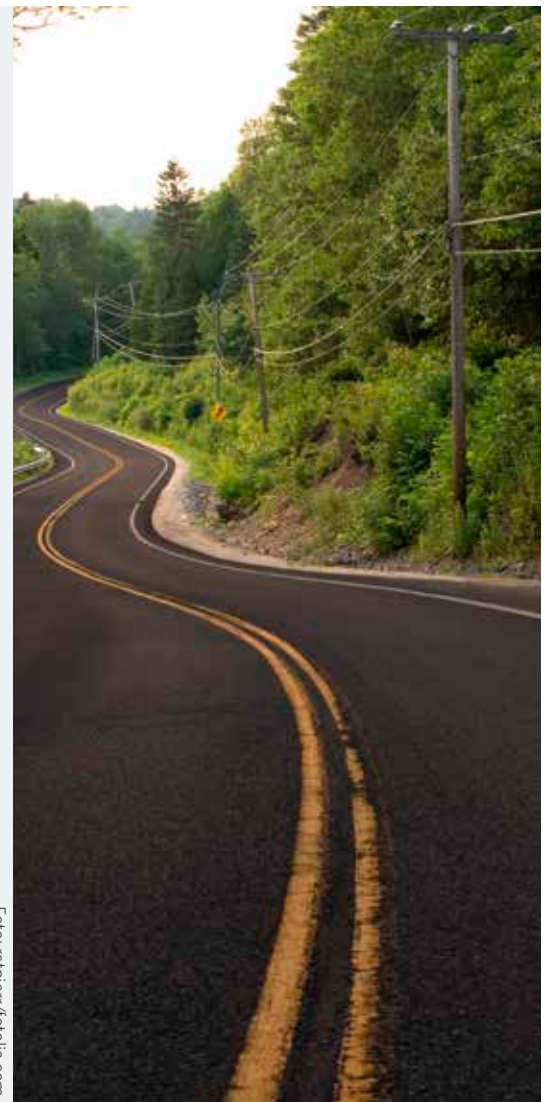


Foto: rspotify/fotolia.com



Kunnskapssenter for utdanning:

## – Også vi sliter med tilgang på forskningslitteratur

**Det viser seg at det ikke bare er lærere som opplever at de ikke får tilgang på forskningslitteraturen, selv de som skal formidle forskning til lærerne sliter med manglende tilgang.**

Mens hele landets befolkning har tilgang til helseforskningen, er det langt magrere kår innenfor utdanning. Selv de som selv de som skal hente inn og formidle forskningsresultater til lærere, har en relativt dårlig tilgang sammenlignet med lærestedene. Det gjelder Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, og Forskningsrådet. Det innebærer faktisk at selv Kunnskapssenter for utdanning også sliter med enkel tilgang til forskning.

– Det stemmer – vi har ikke tilgang til elektroniske tidsskrift, som er det mest interessante for Kunnskaps-senteret som skal lage systematiske kunnskapsoversikter om utdanningsforskning, sier avdelingsdirektør i Kunnskapssenter for utdanning, Sølvi Lillejord.

*Hva gjør dere i praksis for å skaffe de forskningsartiklene dere trenger?*

– Vi kjøper tilgang gjennom agenter for tidsskrift for å ha de mest sentrale review-tidsskriftene tilgjengelige. For å kunne gjennomføre systematiske søk i forskningslitteraturen trenger vi også tilgang til opptil flere databaser, og vi kjøper tilgang til disse. Ellers kjøper vi enkeltartikler etter behov.



– Det skulle ikke være umulig å skaffe alle skoler i Norge tilgang til forskningslitteratur – det er først og fremst et spørsmål om vilje, sier Sølvi Lillejord. Foto: Jørgen Jelstad

*Opplever dere denne situasjonen som et problem, og er det aktuelt å arbeide for å skaffe seg en slik tilgang?*

– Det er en veldig tungvint måte å arbeide på. Vi har gjort en stor innsats for å undersøke muligheter som kan gi oss tilgang, men alle fremstøt har bare ført oss inn i blindgater.

*Lærere har også ønsket å ha samme tilgang på forskning som de har hatt som studenter. Syns du dette et legitimt krav?*

– Målet er jo at utdanningssektoren skal bli mer kunnskapsbasert, og det er store forventninger til at lærere må begynne å bruke forskning. For at de skal kunne gjøre det, må de nesten ha adgang til forskningen. Det hjelper at andre, for eksempel Kunnskaps-senter for utdanning, oppsummerer

forskning for dem, men hvis de virkelig skal ta forskning i bruk, trenger de jo i tillegg adgang til primærkildene.

*Er det et realistisk krav?*

– Det skulle ikke være umulig å skaffe alle skoler i Norge tilgang til forskningslitteratur – det er først og fremst et spørsmål om vilje.

*Kunnskapssenteret for helse har klart å skaffe en slik tilgang for alle helsemedarbeidere. Bør ikke Kunnskapssenter for utdanning kunne ta på seg et ansvar for å drive et slikt prosjekt igjennom, både på vegne av seg selv og de som arbeider ute i skolen?*

– Vi har virkelig prøvd. Dette er imidlertid et eksempel på et spørsmål som har havnet mellom mange forskjellige stoler, så det ser ut som om noen må snakke sammen for å få det til.

# Det «umulige» prosjektet som likevel lot seg realisere

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

## Helsebiblioteket.no sørger for at alt norsk helsefaglig personell har tilgang på en stor samling relevant forskning.

Gå inn og sjekk selv! Da vil du se at du Gjennom Helsebiblioteket.no har alle ansatte i helsetjenesten og studenter på helsefagutdanningene tilgang på to av verdens mest kjente oppslagsverk, ca. 3000 elektroniske tidsskrifter i fulltekst og i tillegg de viktigste databasene for litteratursøk. Lisensene er kjøpt og betalt av staten, og flere er også åpne for alle andre som bor i landet og som kan bruke en datamaskin.

### Å dekke hele befolkningen - en heldig «bivirkning»

Seksjonsleder og redaksjonssjef ved Helsebiblioteket.no, Hege Underdal,

forteller at man i utgangspunktet ikke hadde som mål å dekke hele befolkningen, men at dette heller er et resultat av at man har arbeidet for å få tilgangen så enkel som mulig for målgruppene.

– Det betyr at folk innenfor helsesektoren kan finne faglitteraturen de trenger enten de befinner seg hjemme, på arbeidet eller hjemme hos en pasient. Det at pasienter og pårørende også har tilgang til det samme som helsepersonellet, ser jeg som en positiv «bivirkning» og dessuten i tråd med åpenhetsprinsippet i det norske helsevesenet.

### Brukte to år fra idé til lansering

*Så hvordan har dere fått dette til, når det viser seg så vanskelig å komme noen vei i andre sektorer, for eksempel undervisningssektoren?*

– Det var nok mye på grunn av visjonære enkeltpersoner som satt på de rette stedene. Noen spurte: kan vi ikke lage et nasjonalt helsebibliotek? – og så gjorde de det. De startet i 2004, avtalene kom på plass en etter en og i 2006 ble nettsiden lansert. Før dette var det svært ulikt hva de ulike gruppene hadde tilgang til, store sykehus hadde tilgang til svært mye, de små kanskje bare noen få tidsskrifter på papir. Tanken var at de burde være mulig å samle pengene og gi likere tilgang til flere, sier hun.

Den første versjonen var begrenset

#### FAKTA

- Helsebiblioteket.no omfatter to av verdens mest kjente oppslagsverk innenfor medisin: *BMJ Best Practice* og *UpToDate*; ca. 3000 tidsskrifter i fulltekst, og dessuten de viktigste databasene for litteratursøk. I tillegg inneholder portalen en rekke emnesider der man har samlet lenker og ressurser relatert til ett emne.
- I 2015 beløp innkjøpene seg til drøye 48 millioner totalt. Dette er betydelig høyere enn fjoråret på grunn av svak kronekurs.

- Mange av ressursene er åpne for alle norske ip-adresser. Noe er forbeholdt helsepersonell og krever innlogging, men dette gratis og enkelt tilgjengelig via en lenke øverst på nettsiden.
- Nettsiden helsebibliotek.no er også et fagforum for retningslinjer og prosedyrer.
- Helsebibliotekets redaksjon består av 13 personer fordelt på litt færre. Noen av redaksjonsmedlemmene arbeider deltid i Helsebiblioteket og bruker resten av tiden sin ute i tjenesten.

- Statens beredning for medisinsk utvärdering i Sverige har utredet muligheten for et tilsvarende bibliotek i Sverige. Foreløpig har finansiering uteblitt.
- Allerede 6. januar 2012 skrev leder for Norsk bibliotekforening, Anette Kure, at Helsebiblioteket burde kunne fungere som modell for andre fagfelt. Hun trakk spesielt fram pedagoger som en profesjonsgruppe som ville ha god nytte av tilsvarende tilgang til fagressursene.



Hege Underdal er seksjonsleder og redaksjonssjef for Helsebiblioteket.no, et omfattende elektronisk bibliotek som sørger for fritt tilgjengelig forskningslitteratur for alle som bor i Norge.

til en liten samling, men allerede da hadde man sikret seg lisens til en svært viktig kilde, Cochrane Library. Siden har det vokst.

– Vi har hatt et godt samarbeid med fagbibliotekene i helseforetakene, og etter hvert fått bred støtte for at lisenser blir kjøpt av oss på nasjonalt nivå i stedet for lokale anskaffelser i helseforetakene. Avtalene i Helsebiblioteket er en felles grunnpakke som de lokale bibliotekene bygger videre på.

#### **Ikke så dyrt som man skulle tro**

*Men dette høres svært dyrt ut, eller så må vel leverandørene tape på at én kjøper tar hele markedet?*

– De fleste leverandørene har vært svært samarbeidsvillige, de har sett fordelen ved at ved å kun forholde seg til én mottaker og bare sende én faktura, men samtidig å dekke hele det norske markedet. Vi har gjort stikkprøver, og sett at gevinsten er enorm ved å ha en avtale sammenlignet med mange små, hvis alle skal ha tilgang. Men samtidig vil jo ikke alle abonnere på alt, så det er vanskelig å si hvor stor gevinsten er i praksis.

*Hvordan har dere kommet fram til en akseptabel pris?*

– Det vi har gjort, er å spørre leverandørene hvor stor omsetning de har i Norge i dag, og hvor stort de anser rest-potensialet for å være. Det viser

seg at potensialet ofte ikke er så mye mer enn det de faktisk selger. Vi har så gjerne gått inn på en avtale der vi tilbyr det de per i dag får inn, pluss et lite tillegg på toppen. Dette har både vi og leverandørene vært fornøyd med.

#### **Kontinuerlig informasjon og tilrettelegging er nødvendig**

*Blir Helsebiblioteket.no brukt?*

– Helsesektoren har god kjennskap til helsebiblioteket, og bruken har steget enormt. Men dette har ikke gått av seg selv, vi arbeider hele tiden for å få ut informasjon om mulighetene i biblioteket. Vi deltar for eksempel på over 100 konferanser hvert år, og vi holder kurs og foredrag. Vi markedsfører oss også på papir, med informasjon tilpasset de ulike faggruppene. Det kommer stadig nye ting inn, derfor må vi hele tiden jobbe for at folk innenfor helsesektoren skal ha kjennskap til hva de kan finne her. Vi har også laget en del veiledningsmateriale i form av informasjonssider og filmer. Vi arbeider hele tiden for at folk skal ta i bruk den informasjonen som har kvalitet. Det vil si at vi prøver å hjelpe dem til å finne oppsummert kunnskap som oppsummerer resultater og trender fra mange forskningsprosjekter i stedet for å basere seg på enkeltstudier som ofte kan sprike i ulike retninger.

# Lær om deg sjølv av naboane!

■ AV STIAN HÅRSTAD

**Arbeid med dansk og svensk inneber gode moglegheiter til å utvikle den språklege bevisstheita. Skilnadene mellom språka er så små at dei ikkje forstyrrar forståinga nemneverdig, samstundes som dei er omfattande nok til at dei vekker bevisstheita om at språk er bygde opp ulikt på ulike nivå. Slike ferdigheiter vil òg vere nyttige i samband med framandspråklæring.**

Gjennom omtrent to hundre år har vi europearar vorte oppdratt til å tru på koplinga *ein nasjon – eitt språk*. Røynda viser oss tydeleg at dette ikkje stemmer. Alle samfunn rommar ei eller anna form for språkmangfald, og slik er det så avgjort i Noreg òg. Som læreplanverket peikar på, lever det norske språket eit rikt samliv med ei mengd andre språk, og språkferdigheitene til nordmenn blir utvikla med impulsar både frå språka til dei næraste grannane, frå meir globale språk som engelsk, spansk og arabisk, frå urfolka sine språk, og sjølvstøtt frå språka til store og små innvandrargrupper. Det bør altså vere opplagt at skulen – og særleg språkfaget norsk – må opne opp for læring om andre språk enn norsk, men likevel tenderer ein del lærarar til ha eit litt dårleg sidesyn og gjev det norske språket all plassen. Ein for sterk *monolingvalisme* kan vere beint fram skadeleg, hevdar nokre forskarar. Det språkstoffet vi rår over, påverkar korleis vi oppfattar og samhandlar med omgjevnadene våre, og ved å utvide det språklege repertoaret vil vi rett og slett få ein større horisont. Å kunne (delar av) mange språk er ikkje berre nyttig reint kommunikativt og sosialt, men det følger òg kognitive fordelar med på lasset. Litt forenkla sagt får vi større språkmusklar jo fleire språkssystem vi bryt oss på. Men som all anna trening er òg språklæring strevsamt. Da kan vi trøyste oss med at det finst ein snarveg i språktreningsprogrammet: Ein kan fordjupe seg i språka som ligg nærast inntil det språket vi allereie kan best, nemleg nabospråka.

## **Nabospråka – snarvegen til fleispråklegheit**

Med nabospråk meiner vi i denne samanhengen språk som er nærskyldte i så stor grad at brukarar

av språka kan forstå kvarandre – munnleg eller skriftleg – utan opplæring på førehand. Dermed må vi sjå bort frå finsk og russisk, sjølv om dei òg er naboane våre. Den lingvistiske avstanden mellom norsk og finsk er veldig stor, og sjølv om vi kan finne nokre få likskapar, er dei altfor små til at ein nordmann kan få noko ut av ein finsk tekst utan grundige studiar. Noko heilt anna er det med svensk og dansk. Dette er dei eigentlege nabospråka våre, og på grunn av det felles historiske opphavet finn vi ei mengd med fellestrekk mellom dei. Å lære nabospråk vil i vår samanheng seie å tette dei små hòla som gjer at kommunikasjonen «skurrar» litt. Desse små språkulikheitene har vorte kalla «kødestøy», altså forstyrrande element som hemmar informasjonsflyten litt. For å få kommunikasjonen til å flyte betre treng vi ein del strategiar som ryddar bort denne kødestøyen i størst mogleg grad. Og oppøvinga av slike strategiar er lagt til norskfaget. Arbeid med svensk og dansk er nedfelt i læringsmål både i grunnskulen og i vidaregåande skule. Etter fjerde årstrinn er det eit mål at eleven skal kunne «forstå noko svensk og dansk tale». Etter sjuande årstrinn skal eleven kunne «lese enkle tekstar på svensk og dansk og gjengi og kommentere innhaldet». Etter tiande årstrinn skal eleven kunne «lytte til, forstå og gjengi informasjon frå svensk og dansk», og eleven skal kunne «gjengi innhaldet og finne tema i eit utval tekstar på svensk og dansk». På Vg2 er det eit mål at eleven skal «lese og analysere nokre sentrale tekstar på svensk og dansk».

Liknande formuleringar finn vi i svenske og danske læreplanar, og samla utgjør dette ein skandinavisk læringsdugnad – ikkje minst fundert

i *Helsingforsavtalen* – som har som mål å skape eit stort språksamfunn der meir enn 20 millionar innbyggjarar kan bruke morsmålet sitt og bli forstått av alle – i staden for å måtte ty til engelsk, som er eit framandspråk for dei aller fleste. Dei seinaste tiåra har det dessverre vore ein tendens til at særleg danske og svenske elevar har fått dårlegare forståing av nabospråka sine. Her til lands er det òg undersøkingar som syner at dei yngre har dårlegare nabospråkforståing enn vaksne, men totalt sett ligg nordmenn godt an når det gjeld å forstå dansk og svensk. Dette heng mellom anna saman med at norsk (særleg bokmål) ligg som ein lingvistisk mellomting mellom svensk og dansk, men det kjem òg av nordmennene si langvarige trening i å meistre ulike former for variasjon internt i norsk, det vil seie ulike dialektforskjellar og normvariasjon innafor dei to skriftspråka.

### Berre halve jobben

Nabospråklæring har naturlegvis mykje til felles med anna språklæring, men det finst likevel éin viktig skilnad: I arbeidet med svensk og dansk skal ein berre legge vekt på *reseptive* ferdigheiter; det vil seie mottakarsidene ved språkbruk – å lese, lytte og forstå. Som vi såg av læreplanmåla ovanfor, skal elevane øvast i å forstå dansk og svensk skrift og tale, men dei treng ikkje å produsere noko på nabospråka. Det inneber at læringa i hovudsak skal dreie seg om avkodingstrening; vi skal bli betre mottakarar. Slik sett kan vi seie at nabospråkundervisning berre er halve jobben samanlikna med ordinær framandspråkundervisning. Den produktive sida kan vi stort sett late ligge og heller konsentrere oss om å lytte og lese. Grunnen til at vekta blir lagt på den eine sida, er ein tanke om at alle skandinavar skal kunne klare seg med sitt eige morsmål så lenge samtalepartnarane har utvikla gode reseptive ferdigheiter.

Men trass i at arbeidsbyrda er mindre i nabospråklæringa enn i til dømes engelsklæringa, er det mykje som tyder på at ein del norsklærarar nedprioriterer svensk og dansk i undervisninga, kan hende fordi engelsk og andre framandspråk framstår som viktigare og meir gangbare i den store samanhengen. Framandspråka bør absolutt få stor plass, men det er grunn til å gje nabospråka rom òg, for dei kan fungere som ei slags



Foto: Vestivo/fotolia.com

mjuk oppvarming til innlæringa av dei «ekte» framandspråka. Arbeidet med nabospråka inneber gode moglegheiter til å utvikle den språklege bevisstheita, det vi kan kalle ein metalingvistisk kompetanse. Gjennom arbeid med strukturelle forskjellar og likheiter mellom dei ulike språk-systema kan elevane øve opp eit kontrastivt blikk og tileigne seg *eit språk om språket*. Skilnadene mellom språka er så små at dei ikkje forstyrrar forståinga nemneverdig, men samstundes er dei omfattande nok til at dei vekker bevisstheita om at språk er bygde opp ulikt på ulike nivå, noko elevane sjølvsgt må ha hjelp til å sette ord på. Slike ferdigheiter vil vere nyttige òg i samband med framandspråklæring, og dermed kan arbeidet med nabospråka gje effektar òg utover å møte dei konkrete læringsmåla om svensk og dansk.

### Korleis ein kan gjere det

Dei arbeidsmåtane som er naturlege å bruke for å nå dei aktuelle kompetansemåla, er i grunnen ikkje særleg forskjellige frå dei vi nyttar i norskfaget elles: Strategiar frå generell leseopplæring kan trekkast inn når elevane skal møte svensk eller dansk, og gode metodar for arbeid med nynorsk- og bokmålstekstar kan sjølvsgt overførast til svensk eller dansk. Slik sett er ikkje nabospråkdiktikk anna enn litt tilpassa morsmålsdidaktikk. Som i språklæring elles er det avgjerande at elevane blir eksponerte for dugelege mengder både skriftlege og munnlege tekstar, slik at ein får trent opp avkodinga og forståinga. Ein viktig og stor jobb ligg derfor i det å velje ut tekstar. Klassisk litteratur må opplagt inngå i utvalet, men like viktig er det at nyare barne- og ungdomslitteratur blir inkludert. Dessutan er det avgjerande at elevane får nok erfaring med det vi kan kalle *kvardagsprosa*, det vil seie alt frå bruksrettleingar og avisannonsar til tekstmeldingar og togtabellar. Det er samstundes viktig å tenkje på at òg den munnlege dimensjonen må trenast – særleg er forståing av dansk ei utfordring for mange. På Internett ligg det etter kvart enorme mengder høvelege lytteprøver i mange sjangrar som kan trekkast inn. Nettstaden *nordiskesprak.net* er berre ein av mange gode ressursar.

Eit viktig poeng i arbeidet med både munnlege og skriftlege tekstar blir å vise og understreke kor mykje av den svenske eller danske teksten elevane

forstår utan vidare, slik at dei blir medvitne om kva for lingvistisk kompetanse dei faktisk sit inne med allereie. I kraft av å vere skandinavisktalande har dei så å seie tjuvstarta på læringsmåla, og dermed blir det relativt lett å motivere dei til å legge ned den innsatsen som trengst. Samstundes er det viktig å vere bevisst på at arbeidet med svensk og dansk utan problem kan støtte opp under mange andre kompetansemål – òg i andre fag enn norsk. Når elevane etter sjuande årstrinn skal «presentere eit fagstoff tilpassa formål og mottakar» i norskfaget, er det ingen ting i vege for at dette kan vere fagstoff *om* eller *på* svensk eller dansk. Å «skrive forteljande, beskrivande, reflekterande og argumenterande tekstar etter mønster av eksempelttekstar og andre kjelder» kan òg skje med nabospråktekstar som kompositorisk forbilde.

Etter tiande årstrinn er det eit mål at elevane skal kunne «orientere seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget», og her er det utan vidare mogleg å bruke danske eller svenske skjermtekstar eller konvensjonelle, trykte tekstar. På dette årstrinnet skal elevane dessutan «meistre grammatiske omgrep som skildrar korleis språk er bygde opp», og i arbeidet med å oppnå dette vil det vere ein stor føremon å kunne trekke inn erfaringar med forskjellar og særdrag òg frå svensk og dansk. Ved å kontrastere med nabospråka vil elevane kunne få betre grep om kva som særmerker norsk grammatikk, både i skriftspråka og talemåla. Ein kan med andre ord bli betre kjent med sitt eige språk gjennom å jamføre seg med naboane. Tilsvarende kontrastive grep kan ein òg bruke for å nå mål i samfunnsfag: Etter sjuande årstrinn skal elevane der kunne «samanlikne likskapar og skilnader mellom land i Europa og land i andre verdsdelar», og det er nærliggande å trekke inn nabolanda i denne jamføringa. Relasjonen mellom Norge, Sverige og Danmark kjem ein òg inn på når elevane etter tiande årstrinn skal «presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie på 1800-talet og første halvdel av 1900-talet». I musikkfaget finn vi òg læreplanmål som inviterer til å sjå til grannane, ikkje minst til den store musikkkesportøren Sverige. Det er i det heile mykje tverrfagleg arbeid som kan ha eit nabospråksperspektiv.

## Fokus på språk

Kva dei små og store språklege skilnadene mellom dei tre skandinaviske språka går ut på, har vi ikkje rom for å gå inn på i detalj her, men kortfatta kan ein seie at «kodesøyen» mellom norsk og dansk i hovudsak ligg på det fonetiske nivået, medan han mellom norsk og svensk i stor grad dreiar seg om ordforrådet. Dei avkodingsstrategiane som skal øvast opp, må altså varierast alt ettersom det er svenskar eller danskar ein rettar seg mot. Og sjølv om elevane ikkje skal lære å produsere svensk eller dansk, er det viktig at nabospråkundervisninga er språkleg orientert. Når berre det reseptive er i fokus, står ein i fare for å nedprioritere nærlesinga med vekt på det språkstrukturelle, men det vil i så fall vere å skusle vekk ein framifrå sjanse til å studere nettopp korleis språk er bygde opp og fungerer, utan at ein samtidig må streve med store tydingsskilnader. Ein arbeidsmåte som legg vekt på den formmessige sida, er nærlesing av omsett tekst og jamføring med originalen. Her løftar ein fram skilnadene, men utan at dei dermed blir framstilte som problem. Ved å jamføre originalen av til dømes den første sida av eit kapittel i *Ronja Røvardotter* av Astrid Lindgren med den norske omsettinga, blir elevane *språkdetektivar* som gjennom granskninga si blir nærare kjende med både svensk og norsk språkstruktur. Avhengig av alderstrinn kan detektivane fokusere på typografiske element, ordforskjellar eller syntaktiske val som omsettaren har tatt. Etter individuell eller parvis detektivjobb kan funna systematiserast i fellesskap slik at klassa får samla ei oversikt over nokre hovudskilnader. Ei slik samling kan vidare vere utgangspunkt for ein samtale om *kvifor* så mykje er likt.

Ei øving som legg større vekt på den munnlege dimensjonen, tek utgangspunkt i ein songtekst (her kan alt frå Carl Michael Bellman og Benny Andersen til Lisa Nilsson og Kim Larsen nyttast). Klassa les gjennom teksten og markerer ord eller frasar som dei ikkje forstår. I parvise samtalar prøver elevane å hjelpe kvarandre med dei orda dei ikkje kjenner, og så kan felles utfordringar bringast fram i fellesskap. I neste fase kan ein spele av eit opptak av songen (t.d. frå ei videoteneste på Internett). Elevane kan da få beskjed om anten å følgje med på den skrivne teksten eller å legge han bort i første omgang. Ved å jamføre tekst og tale

(lydavspeling) kan elevane diskutere i par og sjå om dei finn døme på «uttalereglar», noko som er særleg aktuelt for dansk.

## Nabospråk og danning

Nabospråkopplæring dreiar seg òg om haldnings- skaping, for sjølv om ein evnar å forstå det meste, må ein òg *ville* forstå den ein kommuniserer med. Nordmenn flest har jamt over stor *språkleg elastisitet*, altså ein velvilje til å jenke seg i ein kommunikasjonssituasjon, men likevel bør ein legge vekt på at det å forstå nabospråka òg handlar nettopp om ein vilje til å overvinne små språklege hindringar. Denne delen av nabospråkarbeidet er ikkje spesielt krevjande ettersom nordmenn er så vane med å omgåast språkleg variasjon, men det er likevel verdt å framheve dannelsingsaspektet. På same måte blir det viktig å understreke at arbeid med nabospråka òg er arbeid med nabokulturane. For at nabospråkundervisninga skal vere meningsfull, er det avgjerande at elevane får lære om det samfunnet som er ramma for tekstane dei møter. For sjølv om hovudvekta blir lagt på det språklege, må ein samstundes syte for å inkludere kunnskap om kultur, levesett, historie, geografi og andre samfunnstilhøve, slik at tekstane elevane arbeider med, blir sterkare kontekstualiserte. Skilnadene mellom det norske, svenske og danske samfunnet er ikkje veldig store, men det er likevel mange nok særdrag som gjer det interessant å diskutere kva som er likt og ulikt mellom dei tre kulturane. Innsikt i desse gjer tekstarbeidet meir relevant for elevane, og det gjer oss betre i stand til å betrakte eige morsmål og eigen kultur med eit nytt blikk. Eit slikt auka medvit er eit essensielt grunnlag for all vidare læring – om oss sjølve og andre – og dermed kan arbeid med nabospråka vere ein god inngang til større kunnskap om det kultur mangfaldet vi har omkring oss.



**Stian Hårstad** er førsteamanuensis i nordisk språkvitskap ved NTNU og forfattar av boka *Nabospråk og nabospråkundervisning* som kom ut på Cappelen Damm tidlegare i år. Han har elles skrive om språkutvikling og språkhistorie med hovudvekt på tale- måla.





# Kunnskap i skolen: Hva vi sådde og hva vi høstet

■ AV FRØYDIS HERTZBERG OG KARI ANNE RØDNES

**Såknornprosjekter har vært en strategi for å stimulere til forskningssamarbeid på tvers av fakultetene ved Universitetet i Oslo. Prosjektet Kunnskap i skolen, som delte ut såknornmidlene, er nå i ferd med å avsluttes – og det er tid for å vurdere hva man har fått ut av det hele.**

Kunnskap i skolen (KiS) ble etablert i 2009 som en av sju tverrfakultære forskningssatsinger ved Universitetet i Oslo. Satsingene var noe i retning av et eksperiment: Man skulle få forskere til å samarbeide på tvers av fakultetsgrenser om et felles tema. Forskning på tvers av fakultetsgrenser fantes nok i noen grad allerede, men da gjerne som et resultat av kontakter mellom enkeltpersoner. I dette tilfellet var satsingene forankret i avtaler mellom fakulteter og institutter, og med ressurser avsatt til ledelse og administrasjon. Satsingene fikk navn som skulle avspeile det feltet de arbeidet på, som for eksempel Demokratiprogrammet, Religion i pluralistiske samfunn eller Levekår i utviklingsland – og altså Kunnskap i skolen. KiS involverte fem fakulteter: Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet (MN), Det humanistiske fakultet (HF),

Det samfunnsvitenskapelige fakultet (SV), Det juridiske fakultet (JUS) og altså Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UV), som også fungerte som vertsfakultet. I de fem første årene var Kirsti Klette styreleder og Frøydis Hertzberg faglig leder, i de to siste årene ble disse rollene bekledd av henholdsvis Monica Melby-Lervåg og Kari Anne Rødnes.

Ved oppstarten av KiS i 2009 stod vi overfor en utfordring: Hvordan skulle vi greie å lirke fram tverrfakultær, skolerelevant forskning hos personer som hadde mer enn nok å gjøre? Vi hadde et budsjett, ikke særlig stort, og vi hadde en medlemsliste over forskere som hadde samtykket i å gjøre en innsats. Men disse personene manglet ikke akkurat arbeidsoppgaver på sitt eget institutt, de var tvert imot svært etterspurte både som forskere og undervisere. Kunne vi gjøre noe

for å få ting til å skje? Den umiddelbare løsningen ble invitasjon til *så Kornprosjekter*.

Alle vet at såkorn er noen ganske små korn som det senere skal vokse store kornplanter av. Dette var også ideen bak utlysningen av såkornmidler. Det første året satte vi en øvre grense på 50 000 kroner pr. prosjekt. Dette er ikke mye, men det kan være nok til å arrangere et arbeidsseminar utenfor huset, eller til frikjøp, eller til avlønning av en forskerassistent. Tanken var at såkornprosjektene i neste omgang kunne resultere i større prosjekter. Ett prosjekt ville for eksempel kunne utgjøre grunnlaget for en søknad til Norges forskningsråd, mens et annet ville kunne resultere i vitenskapelige publikasjoner der forfatterne kom fra ulike fagmiljøer. Vi så også for oss at enkelte av prosjektene ville ha som hovedsiktemål å etablere eller videreutvikle forskningsbasert undervisning i skolerelevante emner. Dette er i tråd med en av målsettingene til KiS: å styrke lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo.

Fra starten av var det tre premisser for å få midler: prosjektet måtte involvere samarbeid på tvers av fakultetsgrensene, det måtte bidra til forskningsbasert kunnskap på ett av de tre hovedområdene realfag, språk og styring & ledelse, og søknaden måtte være på maks to sider. Disse kriteriene har vi stort sett holdt oss til alle senere år, men pengesummen har variert, og kravet om tverrfakultær deltakelse i ethvert prosjekt har vi måttet lempe litt på. De siste årene har vi for øvrig utvidet fagfeltet til også å omfatte prosjekter knyttet til lærerutdanning.

Hva har så skjedd? Eksemplene nedenfor viser noe av bredden i det KiS har vært med på å sette i gang.

### Realfag i skolen

*ReleKvant* er et prosjekt som dreier seg om begrepsutvikling og erkjennelse i relativitetsteori og kvantefysikk. Læreplanen i fysikk i programfag i Ko6 inneholder noen kompetansemål innenfor områdene relativitetsteori og kvantefysikk som er uvanlige i internasjonal sammenheng. Emnene er krevende å undervise i, samtidig som de gir muligheter for å gjøre fysikken inspirerende

og personlig relevant for elevene. Her kommer *ReleKvant* inn. *ReleKvant* startet som et relativt beskjedent såkornprosjekt ledet av Ellen K. Henriksen fra Skolelaboratoriet for fysikk sammen med Carl Angell og Cathrine W. Tellefsen, og med Naturfagsenteret og et utvalg av ILS' partnerskoler som samarbeidspartnere. Prosjektet har som mål å tilby skolene undervisningsmoduler på [viten.no](http://viten.no) samtidig som det gir lektorstudenter en mulighet til å drive forskning og utvikling i løpet av sin utdanning. Senere har prosjektet fått støtte fra flere hold, og fra og med høsten 2015 har det status som et treårig prosjekt finansiert gjennom Norges forskningsråds FINNUT-program. *ReleKvant* er altså et godt eksempel på realiseringen av ideen bak såkornmidlene: fra noe lite vokser det noe stort.

*Utdanningen av realfagslærere* er også temaet for andre såkornprosjekter. Gjennom flere år har ILS (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning) og Matematisk institutt samarbeidet, dels om å utvikle gode etterutdanningstilbud for matematikklærere, dels om å gjøre enkelte av *matematikkemnene* i Lektorprogrammet mer skolerelevante. Likeledes har forskerne ved Skolelaboratoriet for biologi, Tone F. Gregers og Kristin G. Tsigardias, fått såkornmidler for å utrede sider ved *biologilærerutdanningen* ved Institutt for biovitenskap, for så i neste omgang å foreslå endringer som vil gjøre programmet mer skolerelevant. Dette er svært viktige prosjekter som har dratt nytte av mulighetene for såkornmidler, samtidig som de kan flyte på den interessen som er oppstått i fagmiljøene etter at Universitetet i Oslo etablerte Lektorprogrammet.

### Språk i skolen

*Andrespråksforskning* er et stort felt innenfor anvendt språkvitenskap, men hva vet vi om *skrivning* på et andrespråk? Anne Golden fra ILN (Institutt for lingvistiske og nordiske studier) og Rita Hvistendahl fra ILS søkte i flere runder om såkornmidler for å utarbeide en nordisk kunnskapsstatus om nettopp dette. Prosjektet resulterte både i konferanseinnlegg og forskningsartikler, dels om hva som finnes av slik forskning, og dels om hvordan slike studier kan kategoriseres.

Et annet såkornprosjekt ved HF-fakultetet dreier seg om *tospråklige elevers skriftspråksutvikling*. Prosjektet er et samarbeid mellom Yulia Rodina ved MultiLing (Senter for flerspråklighet) og Elizaveta Khachatryan ved ILOS (Institutt for lingvistik og områdestudier) og er en undersøkelse av lesing og skriving blant tospråklige norsk-russiske grunnskoleelever i Oslo.

*SKRIVBIB* er en digital bibliografi/database over nordisk skriveforskning fra 1980-tallet og fremover. Den startet som et såkornprosjekt med Kjell Lars Berge (ILN) og Frøydis Hertzberg ILS) som samarbeidspartnere, men utviklet seg raskt til å inkludere medarbeidere fra Høgskolen i Vestfold. Databasen inneholder ikke bare artikler, bøker og avhandlinger, men også kapitler i bøker. Mye av skriveforskningen i Norden er publisert nettopp i fagbøker, og derfor er dette spesielt nyttig. Brukere kan velge mellom flere måter å søke på: etter forfatter, etter tittel på publikasjonen, etter nivå i utdanningssystemet eller etter tematiske nøkkelord. Det kreves ingen innlogging, og netadressen er bibliografi.hive.no/skrivbib. Ansvar for *SKRIVBIB* ligger nå på Skrivesenteret ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, men fremdeles i samarbeid med Høgskolen i Buskerud/Vestfold og de to UiO-instituttene

Kristin Helstad (ILS) fikk i samarbeid med Jonas Bakken og Johan Tønnesson (ILN) midler til prosjektet «Sakprosa i skolen», som endte opp i antologien ved samme navn (redigert av Astrid Kleiveland og Kirsten Kalleberg). Antologien samler tekster i en sakprosa-kanon for skolen, samt et bredt utvalg fagartikler om kanontekstene og om arbeid med sakprosa-tekster i undervisningen. Boka er mye brukt som pensum i lærerutdanning, blant annet ved UiO.

### **Styring, ledelse og organisering av skolen**

Takket være såkornmidlene er det etablert et fruktbart samarbeid mellom to fakulteter som tidligere ikke har hatt mye kontakt, nemlig JUS og UV. Fakultetssamarbeidet er utviklet av en forskergruppe bestående av Kirsten Sandberg og Helga Aune fra Institutt for offentlig rett, Trond Welstad og Kristian Andenæs fra Institutt for kriminologi

og retts sosiologi, og Jorunn Møller, Eli Ottesen og Jeffrey Hall fra ILS. Det første steget ble tatt allerede i 2009, da forskere fra de to fakultetene søkte om midler for å utrede kunnskapsfeltet Utdanningsrett. Senere har samarbeidet fortsatt, inntil det resulterte i det NFR-støttede prosjektet *Legal standards and Professional Judgement in Educational Leadership*, forkortet LEX-EL. Utgangspunktet er at den moderne skolelederrollen i stadig større grad krever juridisk kompetanse. Prosjektet undersøker hvordan ledere på ulike nivåer i skolen fortolker og håndhever lovverket i samspill med andre aktører. Det tar opp sentrale sider ved rettsliggjøringen av utdanningssystemet og den økte betydningen juridiske standarder har fått gjennom nasjonalt tilsyn. Fokus er på elevenes rett til et godt psykososialt miljø, retten til spesialundervisning og tilpasset opplæring. På denne måten er prosjektet med på å bygge opp et kompetansefelt som begge fakulteter har nytte av, og som i neste omgang bidrar til å styrke utdanningen av skoleledere.

Mens LEX-EL er et samarbeid mellom UV og JUS, er *EMAIL-prosjektet* et samarbeid mellom Eyvind Elstad ved ILS og Knut Andreas Christophersen ved ISV (Institutt for statsvitenskap), i samarbeid med Are Turmo (Naturfagsenteret). *EMAIL* er et akronym for 'Educational Management: Aspects Influencing Learning'. Det dreier seg om kvantitative studier av hvordan styringsformer og organiseringsprinsipper påvirker den sosiale praksisen i skolen, noe som er svært aktuelt i dagens utdanningspolitiske klima. Forskerne har blant annet sammenliknet hvordan lærere i Oslo-skolen, folkehøgskolene og voksenopplæringen oppfatter forskjellige aspekter ved ledelse og skoleorganisasjonen. Prosjektet har under hele KiS-perioden kunnet dra nytte av såkornmidler.

### **Lærerutdanningsforskning på nasjonalt og internasjonalt nivå**

*Coherence and Assignment Study in Teacher Education (CATE)* startet som en søknad om såkornmidler for å utarbeide et rammeverk og en modell for å analysere og evaluere lærerutdanningsprogrammet ved UiO. Prosjektet la grunnlaget for

et større NFR-støttet forskningsprosjekt, CATE, der perspektivet er utviklet til en systematisk sammenligning mellom lærerutdanningene i de fem landene Norge, Finland, USA, Chile og Cuba. Prosjektet fokuserer spesielt på trekk ved undervisningen og veiledningen som skaper forbindelser mellom teori og praksis, og særlig i matematikk og språk (morsmålsfaget). Prosjektet er ledet av Kirsti Klette ved ILS i samarbeid med Karen Hamerness fra American Museum of Natural History, New York City, og forskergruppen består i tillegg av Inga Staal Jensen, Ole Kristian Bergem og Ester Tamara Canrinus fra ILS.

Forholdet mellom teori og praksis står også sentralt i et annet prosjekt som KiS har støttet i flere runder. TAPTE (*Theory and Practice in Teacher Education*) er en undersøkelse av hvordan lærerstudenter i Norge og Finland verdsetter ulike aspekter ved praksis- og teoriopplæring i lærerutdanningen. Statistiske analyser viser noen klare forskjeller i for eksempel tidsbruk og studiemotivasjon, og de viser at forskningsbasert praksis og personliggjorte tilbakemeldinger er statistisk assosiert med det å se fram til å bli lærer. Prosjektet er et samarbeid mellom Eyvind Elstad (ILS), Knut Andreas Christophersen (ISV), Are Turmo (Naturfagsenteret) og Trond Solhaug (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet).

I tillegg til disse større prosjektene har flere andre lærerutdanningsstudier fått støtte av KiS-midler. Et samarbeid mellom Glenn Ole Hellekjær, Eva Thue Vold og Kari Anne Rødnes ved ILS dreier seg om språklærerutdanningen ved Universitetet i Oslo, og undersøker hva nyutdannede lærere i engelsk, fremmedspråk og norsk finner faglig mest utfordrende når de trer inn i yrket. Så langt er en intervjuundersøkelse gjennomført, og det er utarbeidet en spørreundersøkelse som skal distribueres til et bredt utvalg lærere.

Et annet prosjekt som har vekt på språklærere i engelsk og fransk, er et samarbeid mellom Eva Thue Vold (ILS), Hildegunn Dirdal (ILOS) og Anne-Line Graedler (Høgskolen i Hedmark). Her vil forskerne *utvikle engelsk- og fransk-korpus (samlinger av tekster)* basert på eleverarbeider fra videregående skole. Tanken er at korpusene kan

brukes i undervisningen ved UiO i tillegg til at de kan danne grunnlag for generell forskning om språklæring i Norge.

Et tredje prosjekt med kobling til lærerutdanning tar for seg *fagspråk som redskap for læring og lærerprofesjonalisering*. Studien bringer sammen data fra tre avhandlinger innenfor feltene norskdidaktikk, engelskdidaktikk og pedagogikk, og den belyser språkbruk blant elever, lærerstudenter og erfarne lærere. Prosjektet er et ILS-internt samarbeid mellom Lisbeth Brevik, Britt Oda Fosse og Kari Anne Rødnes.

### **Bruk av video i klasseromsforskning: matematikk og norsk**

Videoanalyser har vært en del av flere såkorn-prosjekter, enten det har dreid seg om å utvikle analyseverktøy eller å gjøre videoopptak. Her har forskere fra ILS, ILN og Naturfagsenteret samarbeidet. Ett av produktene er en retorisk analyse av elevframføringer i norsk og naturfag (Johan Tønnesson og Jan Svennevig fra ILN, og Sigrun Svenkerud fra Høgskolen i Buskerud og Vestfold). Et annet prosjekt har utviklet seg til et stort NFR-støttet prosjekt, LISA.

*Linking Instruction and Student Achievement* (LISA) skal undersøke sammenhengen mellom undervisning og elevprestasjoner i regning og lesing på ungdomstrinnet. Forskere fra Universitetet i Oslo skal analysere videoene og koble dem sammen med de nasjonale prøvene i regning og lesing på åttende og niende trinn, informasjon om lærernes utdanningsbakgrunn og et spørreskjema om hvordan elevene selv vurderer undervisningen. Prosjektet ledes av Kirsti Klette (ILS) i samarbeid med ILS-forskere og forskere fra USA. I løpet av skoleåret 2014/2015 besøkte forskerne over femti ungdomsskoler i hele Norge. Prosjektet har også bidratt til å bygge opp en generell infrastruktur for bruk av videodata, godkjent av Datatilsynet, og det er blitt bygd opp en lab ved ILS som har spesiell kompetanse på videodata, *Teaching Learning Video Lab*.

### **Ny teknologi**

*Bruk av wiki i eksamensarbeid i lærerutdanningen*

var tema for en uttesting i regi av Kirsti Engelién, Jonas Bakken og Andreas Lund ved ILS. I dette pilotprosjektet gjorde studentene både forberedende skrivearbeid og selve eksamensarbeidet i form av en praksisbasert semesteroppgave, i en *wiki*. Dette ga studentene mulighet til å lese andres tekster underveis i prosessen. Samtidig ga det faglærere innsyn i studentenes erfaringer mens de var i praksis, slik at det ble mulig å trekke disse erfaringene inn i undervisningen på campus.

*Samtavla* er navnet på en digital tavle som er utviklet av Ingvill Rasmussen og Ole Smørdal ved Institutt for pedagogikk. Samtavla er en applikasjon som læreren kan bruke for å øke engasjement og dialog i klasserommet. Elevene kan skrive korte meldinger som kan deles på tavla. Sårkornmidlene har bidratt til produksjon av denne tavla og til å igangsette samarbeid mellom Rasmussen og forskere ved ILS. Foreløpig er uttesting satt i gang i to klasser ved en skole. I samarbeid med forskere ved universitetet i Cambridge er det også sendt inn en søknad til Forskningsrådet om en mer omfattende studie av bruken av denne applikasjonen i klasserom i Norge og England.

Prosjektet *Lær kidsa musikkoding*, ved Alexander Refsum Jensenius (Institutt for musikkvitenskap), fikk tildelt midler for å utvikle et pedagogisk opplegg for design av elektronisk musikk og musikkinstrumenter med utgangspunkt i enkel elektronikk og programvare. Her ønsker man å vise at det er mulig å benytte musikk som utgangspunkt for å lære både matematikk, elektronikk og programmering. Dette inkluderer å lære alt fra oppbygging av lyder ved hjelp av summering av sinustoner, til sekvensering, til derivering av bevegelsesinformasjon med tanke på å styre lydene. Prosjektet springer ut av forskningsaktivitetene i fourMs-gruppen – Music, Mind, Motion, Machines, som er et samarbeid mellom Institutt for musikkvitenskap (HF), Institutt for psykologi (SV) og Institutt for informatikk (MN).

### Og hva nå?

Hensikten med sårkornmidlene har vært å motivere til samarbeid om utdanningsforskning på tvers av fakultetsgrenser. Ser vi på prosjektene samlet, er

det ingen tvil om at denne intensjonen er oppfylt, og det til gagns. Ved dels å inspirere til helt nye initiativ og dels å støtte tiltak som allerede var i gang, har midlene resultert i en bred vifte av prosjekter som forskere fra de fem fakultetene har vært engasjert i. Noen av prosjektene har også utviklet seg til NFR-støttede prosjekter med en betydelig finansiering og mange involverte forskere.

En svært viktig gevinst ved KiS og sårkornmidlene er at det nå er opparbeidet varige kontaktlinjer mellom forskere fra de fem fakultetene, og at skolerelevant forskning er mer synlig i de ulike miljøene. Dette styrker i sin tur UiOs lærerutdanning, noe som fra starten av har vært en av intensjonene bak KiS. De siste årene har det også vært et aktivt samarbeid mellom KiS og et annet av UiOs fane-prosjekter, Senter for fremragende lærerutdanning (ProTed)<sup>1</sup>. Flere av sårkornprosjektene har allerede fått tilleggsbevilgninger fra ProTed, og når KiS setter punktum, vil samarbeidet om skolerelevant forskning kunne fortsette der.

### NOTER

- 1 ProTed er det første av NOKUTs sentre for fremragende utdanning, et samarbeid mellom Universitetet i Oslo v. ILS og Universitetet i Tromsø, se <http://www.uv.uio.no/proted/>



**Frøydis Hertzberg** har nylig gått av som professor i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hennes hovedfelt er skriveforskning (i de siste årene spesielt skriving i fagene), men også muntlighet, retorikk og lesing. Hun har vært engasjert i Senter for fremragende lærerutdanning (ProTed) fra starten i 2012, og hun var faglig leder av Kunnskap i skolen fra 2009 til 2014.



**Kari Anne Rødnes** er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hennes hovedfelt er litteraturredidaktikk og lærerutdanning. Hun overtok etter Frøydis Hertzberg som faglig leder for KiS, og hun leder også et arbeidsområde i ProTed.

# Fag, kaffe og smørbrød



Tidlig om morgen på Universitetsbiblioteket i Oslo samles gamle travere fra det pedagogiske miljøet og andre fag, studenter, stipendiater, folk fra lærernes fagforeninger, lærere og skoleledere, kanskje noen skolebyråkrater. De drikker kaffe fra pappkrus og spiser smørbrød med skinke eller ost, mens de hører på innledningene. Frokostmøtene har vært et fast innslag siden 2009, og har vært så vellykkede at de sannsynligvis kommer til å bli videreført selv når KiS-samarbeidet er blitt avsluttet.

**Frokostmøtene i regi av KiS har vært en møteplass for alle slags skoleinteresserte gjennom sju år – det kan bli flere slike møter, selv om KiS-programmet nå går mot sin avslutning.**

Scenen er den samme hver gang, men innholdet varierer: «Invaderer jussen skolen?», «Har skolen et gutteproblem?», «Argumentasjon hos barn og unge», «Frie elevaktive arbeidsformer – hvor lurt er det», og mange flere. KiS sine frokostmøter har tydeligvis vært populære, for her finner man fagfolk som det ellers kan være vanskelig å få til en avtale med; frokostmøtene blir tydeligvis prioritert.

– Vi har fått mange positive tilbakemeldinger, bekrefter Frøydis Hertzberg som har vært faglig leder for KiS og dermed ansvar for de fleste av møtene. Hun tror møtene har vært så pass populære fordi man har klart å være på hugget når det gjelder å plukke opp aktuelle problemstillinger og raskt presentere dem i en i et format som folk er vant til.

– Det er for eksempel helt essensielt at vi arrangerer møtene på samme tid hver gang. Vi prøvde å flytte møtet til et annet sted da vårt faste møtested

var opptatt, det viste seg å være en dårlig idé, fremmøtet ble elendig. Videre har ideen med frokostmøter to aspekter ved seg: For det første er det uformelt, det er rett og slett hyggelig å drikke kaffe og spise sammen. For det andre er det praktisk. Det viser seg at mange har tid til å møte i perioden mellom halv åtte og ti, andre møter blir gjerne lagt senere på dagen.

Det at man tar fatt i aktuelle tema, betyr derimot ikke at man skyter fra hofta. Ifølge Hertzberg har man hele tiden lagt vekt på at det skal finnes personer innenfor KiS som har spesiell greie på temaet som blir tatt opp.

– Vi har faktisk vært så prinsipielle at vi har unnlatt å ta opp aktuelle tema når vi ikke har hatt interne krefter med spesialkompetanse innenfor området, sier Hertzberg. Videre legger vi vekt på å unngå konfrontasjonspolemikk, vi søker folk som kan gå inn i en debatt uten å bli polemiske.

Frokostmøtene har vært en del av KiS-samarbeidet, som nå er i ferd med å avsluttes. Den gode nyheten er at disse møtene har vært så vellykkede at de sannsynligvis vi overleve Kis. Kari Anne Rødnes, som har hatt det faglige ansvaret for KiS i den siste perioden sier at frokostmøtene på Blindern etter alt å dømme kommer til å bli videreført.

## Kunnskap i skolen

**Kunnskap i skolen (KiS) er et samarbeid mellom fem fakulteter:**

- Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet, ved Matematisk institutt, Fysisk institutt og Naturfagsenteret.
  - Det humanistiske fakultet, ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier (ILN) og Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk (ILOS).
  - Det samfunnsvitenskapelige fakultet, ved Institutt for statsvitenskap.
  - Det juridiske fakultet, ved Institutt for offentlig rett.
  - Det utdanningsvitenskapelige fakultet (verts fakultetet), ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Institutt for spesialpedagogikk (ISP), Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) og forskningssenteret InterMedia (IME). (I 2013 gikk de to siste enhetene sammen under navnet Institutt for pedagogikk (IPED)).
- Kunnskap i skolen har tre satsingsområder: Realfag i utdanning, Språk i utdanning og Styling, ledelse og organisering av skolen.

# 3 om KiS

Kunnskap i skolen (KiS) har vært et forskningsprogram som har søkt å få forskere ved fem fakulteter til å samarbeide om å bringe fram skolerelevant forskning ved Universitetet i Oslo. Vi har kontaktet noen av deltakerne for å høre hva de har fått ut av samarbeidet og hvordan interessen er for skolen innenfor deres eget fagmiljø.

## Kristian Ranestad, professor ved matematisk institutt

Foto: Geir Holm, UiO



*Hva har KiS programmet betydd for deg?*

KiS har vært en viktig arena og bidratt til å styrke forbindelsen mellom fakultetet og skolen, selv om matematisk institutt alltid

har orientert seg mot skolen. Vi utveksler for eksempel lærerkrefter med ILS, både ved at vi har folk som underviser i lærerutdanningen, men også ved at folk fra lærerutdanningen gir kurs til våre studenter. Vi har tidligere også ansatt spesielt lektorer med erfaring fra undervisning i skolen for å få denne kompetansen inn i instituttet.

*Er instituttets forhold til skolen i ferd med å bli styrket, eller er den blitt svekket de siste årene?*

Vi har en lang tradisjon for tett samarbeid med både skolen og lærerutdanning ved ILS. Tradisjonelt var det svært mange av våre studenter som gikk direkte ut i skolen etter endt utdanning. Nå er det færre, men fortsatt mange.

Jeg tror skolen også i fremtiden kommer til å være en viktig del av instituttet, ettersom vi ser at studenter med mastergrad i matematikk er svært attraktive for skolen; de går gjerne rett ut i fast jobb, selv i Oslo-skolen der det er kamp om jobbene. På den annen side ser vi at også andre ønsker å rekruttere matematikere. Vi har sett eksempler på at studenter som i utgangspunktet har vært fast bestemt på å gå ut i skolen, er blitt rekruttert til jobber innenfor økonomi og

forsikring. Spørsmålet er om dårligere økonomiske tider kan bidra til at skolen igjen blir mer attraktiv for studentene våre.

## Trond-Erik Welstad, Stipendiat - Institutt for kriminologi og retts sosiologi



*Hva har vært dine erfaringer med KiS?*

- Jeg kan i alle fall si det at det ikke hadde blitt noen utdanningsrett uten samarbeidet med pedagogene på Blindern. Det begynte med at vi søkte om sårknemidler gjennom KiS. Vi fikk tilslag, og dermed begynte et fruktbart samarbeid med det pedagogiske miljøet på Blindern.

Via KiS fikk vi kartlagt en rekke grenseoverganger mellom juss og pedagogikk som vi tidligere ikke hadde vært oppmerksomme på. Uten KiS ville vi ikke fått dette mangfoldet av interessante problemstillinger på jussens område. Det handler om å kunne samarbeide med dem som vet hvor skoen trykker. Vi har blant annet samarbeidet rundt tema som mobbing og psykososialt miljø. Et interessant felt har vært tilpasset opplæring og grensen mot spesialundervisning, hva skal man for eksempel legge i begrepet «tilfredsstillende utbytte»?

*Hvor sentralt er faget utdanningsrett blitt innenfor jussen?*

- Utdanningsrett på juss er en del av det vi kaller velferdsretten, og det er nok fortsatt et nisjefag som få jurister kommer innom. Men denne delen av jussen

er desto mer interessant for dem som utdanner lærere og ledere på Blindern. Med andre ord kan man si at gjennom KiS har jussen her i større grad kommet inn i skolen enn at skolen har kommet inn i jussen.

## Harald Baldersheim, Professor emeritus - Institutt for statsvitenskap



*Hva har vært dine erfaringer med KiS?*

Jeg var med litt i begynnelsen, vi hadde inne en søknad om midler til et prosjekt som gikk på kommuner som skoleeiere, men dette gikk ikke gjennom. Det kan ha sin årsak i at et annet konkurrerende tverrfakultetlig program, Demokratiprogrammet, lå ganske nært, og det endte med at vi heller gikk inn i dette.

*Men du er likevel en av de ytterst få fra Det samfunnsvitenskapelige fakultet som har vært med i KiS, er det ikke noe interesse for skolen ved ditt fakultet?*

- Det har ikke vært så mye interesse for det her. Ved mitt institutt, statsvitenskap, husker jeg bare en student i farten, han skrev om nasjonale prøver. Vi har mye som går på kommunepolitikk, men lite på skole.

*Men kunne man tenkt seg skole som et aktuelt tema innenfor statsvitenskap?*

- Ja, så absolutt! Men det har vel ikke vært noen programmer innenfor dette temaet som vi har kunnet kaste oss på.

# Fort ferdig eller lurt lest?

## En undersøkelse om lekselesing i ungdomsskolen

■ AV SIRI HOVDA OTTESEN OG AASFRID TYSVÆR

**En undersøkelse viser at lekselesing ikke var en integrert del av lesestrategi-opplæringen til ungdomsskoleelevene som ble spurt. Muligheten til å la lekselesingen være en ressurs i arbeidet med å selvstendigjøre elevenes strategibruk, ble ikke utnyttet. Et annet funn var at tekstene i lærebøkene i naturfag kun krever lesekompetanse på et lavt nivå. De fleste elevene trenger mer utfordrende tekster i fagene dersom de skal utvikle lesekompetansen sin.**

Følgende sitat er hentet fra et av elevintervjuene i en undersøkelse om lekselesing på ungdomstrinnet:

[...] så bare skummer jeg gjennom teksten før jeg finner hvor svaret står, sånn at jeg slipper å lese alt det andre ...

Det er ei jente på tiende trinn som forklarer egen lesing på denne måten. Svaret er typisk for hvordan elevene vi intervjuet, beskriver lekselesingen sin.

I de senere årene har det vært mye oppmerksomhet rundt strategiarbeid for å fremme elevers leseforståelse. I Kunnskapsløftet er lesing en av fem grunnleggende ferdigheter som vurderes som forutsetninger for å lære seg de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det skal altså arbeides med lesing i alle fag og på alle trinn, og både planverk og rammeverk vektlegger eksplisitt strategiarbeid som avgjørende for at elevene skal utvikle leseforståelsen sin. Flere studier (eksempelvis Andreassen 2008, Anmarkrud 2009 og

2008, Elstad og Turmo 2010, Hopfenbeck 2010, Knudsen, Skjelbred og Aamotsbakken 2009, Roe 2010) har hatt søkelys på skolens arbeid med lesestrategier, og flere verktøy er utviklet til hjelp i dette arbeidet. Vi vet med andre ord en god del om skolens undervisning i lesestrategier, men vi vet mindre om elevers faktiske bruk av lesestrategier når de leser tekster på egen hånd. Benytter elevene seg av de tillærte lesestrategiene når de arbeider med lekseteksten? Og utnytter lærerne lekselesingen i det langsiktige arbeidet med å selvstendigjøre elevene i deres strategibruk?

Med utgangspunkt i disse spørsmålene har vi gjennomført en spørreundersøkelse og oppfølgingsintervju med elever og lærere ved en større ungdomsskole. Vi ønsket å undersøke hvorvidt lekselesingen er en integrert del av lesestrategi-opplæringen. Svarene i spørreundersøkelsen og oppfølgingsintervjuene med både elever og lærere bekrefter våre antakelser om at den i liten grad er det. Selv om vi ser av svarene at det arbeides





Foto: Ingo Bartussek/fotolia.com

med strategier i forbindelse med leseleksene, er det en tydelig tendens i materialet vårt at leksene ikke benyttes i arbeidet med å gjøre elevene til selvregulerte strategibrukere.

Vi vil i det følgende presentere elevenes og lærernes svar på hva som er leksenes hensikt, hvilke leksebestillinger som gis, hvordan leksene leses, og hvordan de følges opp. Svarene vil bli drøftet i lys av målene for ungdomsskoleelevenes lesekompetanse slik de nedfeller seg i *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (Utdanningsdirektoratet, 2012), i Nasjonale prøvers mestringsbeskrivelse (Utdanningsdirektoratet, 2013) og i PISA-undersøkelsens nivåbeskrivelser av leseferdigheter (PISA, 2013), samt i lys av hva vi vet om betydningen av strategibruk og hva som kjennetegner god strategiundervisning.

### **Krav til ungdomsskoleelevenes lesekompetanse**

I forbindelse med revideringen av LK06

utarbeidet Utdanningsdirektoratet i 2012 *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*, som skulle brukes som verktøy i arbeidet med å integrere de grunnleggende ferdighetene i læreplanene for fag, ut fra de enkelte fagenes egenart og formål. Her defineres ferdighetene, og en klar progresjon beskrives gjennom en matrise på fem nivå. Nivåbeskrivelsene synliggjør de ferdighetene elevene trenger for «læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 5).

Rammeverkets nivåbeskrivelser tydeliggjør at det stilles høye forventninger til ungdomsskoleelevenes leseferdigheter, forstått som evne til å *forberede, utføre og bearbeide* tekstlesingen, *finne* informasjon i teksten, *tolke og sammenholde* denne informasjonen, samt *reflektere over og vurdere* innholdet i tekstene. Slik vi leser matrisen, er det et særlig markant skille mellom beskrivelsene av nivå to og tre. Fra å kunne lese enkle og sentrale tekster og identifisere hovedtemaet i tekstene på nivå to, skal elevene på nivå tre kunne lese strategisk og

hensiktsmessig, systematisere innholdet, kombinere informasjon, hente ut informasjon som er implisitt uttrykt i tekstene og gi begrunnede vurderinger av både form og faglig innhold. Ut ifra rammeverkets beskrivelse av progresjon i leseferdigheter (ibid., s. 10), ser vi her et skille mellom grunnleggende og funksjonelle leseferdigheter, og at ungdomsskoleelevene dermed forventes å ha leseferdigheter på nivå tre eller høyere. Allerede på nivå tre og fire i matrisen karakteriseres en relativt avansert leser som en som «varierer lese måte etter teksten og formålet», «er bevisst og kritisk», «bearbeider teksten på selvstendig måte» og forholder seg til «komplekse tekster» (ibid., s. 11).

Nasjonale prøver i lesing på 8. og 9. trinn måler elevenes leseferdigheter opp mot kompetansemålene i læreplanen. I veiledningen til lærerne (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 4) vises det til ovennevnte *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*, og prøvene benytter seg i all hovedsak av rammeverkets beskrivelse av leseferdigheter; de måler elevenes evne til å *finne* informasjon i teksten, å *tolke og forstå* teksten og å *reflektere over og vurdere* tekstens form og innhold. Oppgavene benytter teksttyper som krever ulike problem-løsningsstrategier, og spenner fra flervalgsoppgaver til åpne oppgaver. Det stilles store krav til elevenes leseferdighet på de høyeste nivåene; disse elevene skal kunne ta seg fram i komplekse tekster med ukjent tematikk og avansert språkbruk.

I PISA sin leseundersøkelse legges det til grunn et bredt sett av kognitive ferdigheter i definisjonen av lesing: «Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet» (PISA, 2013), og også her plasseres elevene i graderte nivå av leseferdigheter. Skalaen er her bygd opp av sju nivå, fra nivå en (b og a) til nivå seks. Vi finner et tilsvarende vannskille mellom nivå tre og fire som mellom nivå to og tre i *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*; elever på nivå tre skal kunne uttale seg om hovedtemaet i en tekst, mens elevene på nivå fire skal kunne «lokalisere og organisere flere elementer av informasjon som er godt integrert i teksten», og kunne «demonstrere nøyaktig forståelse av en

lang eller kompleks tekst, der form eller innhold kan være ukjent» (ibid.). Nivå seks beskriver en svært kompetent leser; bare én prosent av elevene i OECD-landene sett under ett befinner seg på dette nivået (ibid.).

### **Strategibruk og strategiundervisning**

Faglitteraturen vektlegger lesestrategier som en sentral komponent i utvikling av leseforståelse (Eksempelvis i Bråten, 2007; Anmarkrud og Refsahl, 2010 og Roe, 2011). Det understrekes at innlæring av strategier krever aktive elever og kompetente lærere som gir eksplisitt undervisning. Modellering, verbalisering og stillasbygging er sentrale kjennetegn ved denne undervisningen, samtidig som det påpekes at stillaset etter hvert må rives ned; undervisningen i strategier må ha en progresjon fra lærermodellering via veiledet praksis til selvstendig strategibruk (Anmarkrud og Bråten, 2012, s. 196). Det er først når elevens strategibruk er selvinitiert og selvregulert at elevene har utviklet strategiene til å bli hensiktsmessige ferdigheter. Elstad og Turmo (2010) viser til at strategibruk skiller seg fra vanestyrt aktivitet ved at ønsket resultat oppnås gjennom fremgangsmåter styrt av bevisste valg.

Selv ikke observasjoner gjort i dyktige leselæres klasserom viser at lærerne i særlig grad driver eksplisitt strategiundervisning, ei heller at elevene har den ønskede selvstendigheten i strategibruken sin. Det ser ut til at intervensjonsforskningen som viser at det er mulig å drive god og effektiv strategiundervisning i ordinære klasserom, i liten grad har gitt ringvirkninger i praksisfeltet. I tillegg peker Anmarkrud og Bråten (2012, s. 203) på at både egne og andres studier viser at det er en diskrepans mellom det lærerne uttaler er deres praksis og funnene i de deskriptive klasseromsstudiene der strategiundervisningen er en sentral variabel.

### **En undersøkelse om lekselesing i ungdomsskolen**

Spørreundersøkelsen om lekselesing ble gjennomført ved en større ungdomsskole i Bergensområdet, som gjennom flere år har hatt fokus på å øke lærernes kompetanse om lesing og leseopplæring. Undersøkelsen<sup>1</sup> ble knyttet til to fag

som representerer ulike teksttradisjoner, RLE (religion, livssyn og etikk) og naturfag. RLE-faget har mange tekster av forklarende og fortellende karakter, mens naturfagets tekster er svært informasjonstette og bærer preg av et teknisk begrepsapparat (af Geijerstam, 2012, s. 30).

Fokuset var todelt: Det ene fokuset rettet seg mot elevenes lekselesing; det andre mot lærernes gjennomgang, oppfølging av og begrunnelse for lekselesingen. I analysen av svarene på spørreundersøkelsen fant vi at det var særlig interessante motsetninger i svarene knyttet til naturfag. Dette gjaldt lærerne imellom, elevene imellom og ikke minst var det stor forskjell mellom lærer- og elevsvar. Oppfølgingsintervjuene<sup>2</sup> ble derfor knyttet til naturfagslærerne som hadde deltatt i spørreundersøkelsen, og elevene deres.

I intervjuene fulgte vi opp spørsmålene fra spørreundersøkelsen; i tillegg ble elevene utfordret til å fortelle hvordan de ville ha arbeidet med et konkret oppslag fra læreboken. Dette fordi flere forskere har pekt på at det kan være vanskelig å måle elevers bruk av lesestrategier, og at selvrapportering har åpenbare svakheter, som over- eller underdrivelse og en tendens til å rapportere det man tror forskeren vil høre. Det blir framhevet at strategimålinger er mer valide når de har direkte sammenheng med fag og foregår i en konkret kontekst (Samuelstuen i Hopfenbeck og Roe, 2010, s. 119).

### Lekselesingens hensikt

Lærerne i vårt materiale rapporterer om ganske ulik praksis med hensyn til hvor ofte og hvor mye lekser som gis, og det er et spenn i hvorvidt de ser leksene som viktige for den totale læringen i faget. Det er like mange lærere som synes leksene er «svært viktige» som det er lærere som vurderer dem som «litt viktige». Det de derimot er nokså samstemmige i, er at de i liten grad gir leselekser som ikke er forberedt på skolen. Når det forekommer, er leksene primært ment som en forberedelse til timen, som en slags oppvarming. I all hovedsak gir lærerne lekser for at elevene skal få repetert det som er blitt gjennomgått i timen; de vektlegger at læringen skal foregå på skolen. Flere av lærerne understreker i intervjuene at elevene trenger den repetisjonen som leksene gir for å bearbeide og

forstå fagstoffet. Men det pekes også på at lekselesingen er meningsløs hvis elevene ikke er seg denne funksjonen bevisst.

I intervjuene gir også elevene uttrykk for at lekselesingens funksjon først og fremst er knyttet til repetisjon, men de gir likevel uttrykk for at den er viktig for læringen i faget. Andelen av elever som ser lekselesingen som «svært viktig» eller «viktig», synker riktignok mye fra åttende til tiende trinn. I intervjuene er det store sprik i elevenes svar på hvorfor det er viktig å gjøre lekser; her nevnes læring bare som en av flere faktorer som spiller inn. *For å henge med* eller *for å finne svar på nøkkelspørsmålene*<sup>3</sup> suppleres av svar som at leksene gjøres for ikke å få dårlig samvittighet eller for å unngå å få anmerkning.

### Gjennomgang og oppfølging av lekselesingen

Både lærerne og elevene gir uttrykk for at leksene gjennomgås på skolen, men gjennomgangen vektlegges mindre på niende og tiende trinn. Elevene på åttende trinn forteller at de på skolen arbeider felles med det som skal bli lekseteksten: lærer forklarer, de bruker lesestrategier, de leser høyt, de leser overskrifter og diskuterer bilder. Niende- og tiendeklassingene forteller at de ikke gjennomgår selve lekseteksten i fellesskap, men at noen lærere forteller hva leksen handler om og fører dem litt inn i temaet. Også lærerne melder at det primært er førlesingsstrategier som vektlegges i det lekseforberedende arbeidet. Det jobbes med å hente fram bakgrunnskunnskap, med ord- og begrepsforståelse og med å skape en oversikt over teksten.

I spørreundersøkelsen svarer elevene og lærerne veldig forskjellig på om elevene oppfordres til å bruke lesestrategier. De fleste lærerne rapporterer at de ofte eller i det minste av og til oppfordrer til bruk av lesestrategier når elevene skal lese lekseteksten, mens nærmere halvparten av åttendeklassingene svarer at de sjelden eller aldri får slike oppfordringer. I oppfølgingsintervjuene medgir lærerne at de nok ikke har særlig fokus på strategibruk i forbindelse med lekselesingen.

Lærerne melder at de ofte etterspør om leksen er lest eller forstått, men at de sjelden eller aldri snakker med elevene om hvordan de har lest og forstått lekseteksten. I intervjuene gir både

elevene og lærerne uttrykk for at det gripes tak i selve fagstoffet, ikke teksten, når det er ting elevene ikke forstår. Lærerne ser da bort fra teksten og forklarer det som er vanskelig med egne ord; et typisk elevsvar er *hun spør om det er noe du ikke forsto – så sier hun hva det betyr*, mens et typisk lærersvar er at *nei, da forklarer jeg det ut fra det jeg kan*.

### Lesing av lekseteksten

Den typiske naturfagsleksen er å lese et par sider og svare på spørsmål i tilknytning til disse. Elevene er rimelig samstemte i at de bruker nøkkel-spørsmålene som utgangspunkt for lesingen sin. Og de fleste gir uttrykk for at de er fornøyde med innsatsen så snart de har funnet svar på spørsmålene. Mange er opptatt av å bli «fort ferdig». De skimleser, leteleser og bruker sin kjennskap til tekstens struktur for å finne svar på spørsmålene raskest mulig: *Det blir for det meste sånn letelesing, for å finne svarene og sånn*. Flere av elevene sier at hvis de ikke får oppgaver å svare på, er det ikke sikkert de gjør leksen i det hele tatt.

Elevene gir uttrykk for kjennskap til lesestrategier, og at de arbeider med dem på skolen. De ser at det har noe for seg å bruke lesestrategier: *(...) og da tenker jeg at det (...) er en måte å lese på der du får med deg mer enn bare å lese vanlig*. De nevner eksempler på ulike lesestrategier de kjenner til, men rapporterer at de i liten grad benytter disse når de leser naturfagsleksene. Mange gir uttrykk for at de leser lekseteksten *lineært* eller *nærleser* teksten, de leser gjennom alt fordi det tar for lang tid å bruke ulike lesestrategier: som å se på bilder og overskrifter i forkant av selve tekstlesingen.

Hvis elevene bruker lesestrategier når de leser lekser, er det først og fremst førlesingsstrategier de finner hensiktsmessige. En sier det slik: *Jeg bruker av og til sånn BOK-metode, der jeg leser bildetekster og overskrifter, (...) hvis jeg bare skal få med meg kjapt hva det er jeg skal lese*. Men et vel så typisk svar er: *Jeg leser spørsmålene først, sånn at jeg vet hva spørsmålene er, så bare skimmer jeg gjennom teksten før jeg finner hvor svaret står, sånn at jeg slipper å lese alt det andre*.

Elevene gir uttrykk for at det kan være en fordel å være god å lese for å bli flink i naturfag, men at det ikke er nødvendig. Tekstene i læreboken<sup>4</sup> er

lette å lese med overskrifter som *sier egentlig alt*. I tillegg melder elevene at tekstene er så komprimerte at de slipper å plukke ut det vesentlige når de leser. En elev på tiende trinn sier det slik: *Ja, det gjelder på en måte å få med seg det som er i disse to kompakte sidene her, for det at, når jeg tenker over det, så tror ikke jeg det er noen fag som har mer informasjon per setning enn naturfag*.

Tekststrukturen har altså stor betydning for hvordan elevene leser lekseteksten. Ofte finner de svarene på nøkkelspørsmålene i overskriftene, eller de lokaliserer svarene ved hjelp av sine erfaringer med hvordan tekstene er bygget opp. En elev sier: *(...) siden det er første spørsmålet, så ligger det som regel her* (peker på begynnelsen av teksten), *så da leser jeg der, og da finner jeg ofte svaret*. Noen elever forteller at de er flittigere strategibrukere når de leser lekser i samfunnsfag eller engelsk. De begrunner det med at språket og tekststrukturen er mer utfordrende i lærebøkene i disse fagene.

### Naturfagslærerne som leselærere?

Noen av lærerne er tydelige på at de har en viktig rolle når det gjelder å veilede elevene i lesing av fagets tekster, og at de arbeider bevisst med lesestrategier i timene, mens andre er mer opptatt av å variere kunnskapsformidlingen gjennom ulike aktiviteter og kun har fokus på lesestrategier fordi, som en lærer uttrykker det, *vi er blitt tvunget til liksom å fokusere på det*.

Samtlige av naturfagslærerne vektlegger at de ser det som avgjørende å jobbe med begrepsforståelse for å forstå fagets tekster: *Jeg er faktisk nødt til det hvis de skal få det med seg. Så er jeg nødt til å ta hensyn til at veldig mange elever ikke har den fjerneste idé om veldig mange ord som vi tar for gitt, og jeg er nødt til å gjøre det fordi ellers så får de ikke med seg naturfaget, som er jo egentlig det de er interessert i*.

Elevene deler naturfagslærernes oppfatning av at lærerne primært er faglærere i tradisjonell forstand. I spørreundersøkelsen kommer det tydelig fram at lesestrategiopplæringen ikke oppfattes som eksplisitt; mange elever mener at det aldri arbeides med lesestrategier i naturfagstimene.

Selv om lærerne gir uttrykk for at de både arbeider med og modellerer lesestrategier, ser ikke

alle på seg selv som leselærer. Men flere av lærerne gir uttrykk for at skolens arbeid med Leselos har ført til praksisendring: *Jeg er i endring som leselærer, det er jeg helt klart*. De uttrykker også at *arbeidet med den lesebiten der sånn* har vært nyttig for læringen i naturfaget: *så får jeg med meg flere elever, jeg ser jo det*.

### Lekselesingen – en utnyttet ressurs

Selv om det kommer fram at lærerne har et noe uavklart forhold til formålet med leksene, gir alle jevnlig leselekser fra læreboken, noen av dem til hver time. Leksene er repetisjon, mens ny og ukjent tekst leses i fellesskap på skolen. Når vi vet at norske elever presterer relativt dårlig i lesing av utfordrende akademiske tekster og at de gjerne ikke er nøyaktige og utholdende nok i lesingen av disse, kunne det være naturlig å se mulighetene lekselesingen gir til å utvikle nettopp denne type lesekompetanse. Lekselesing som en integrert del av leseopplæringen vil kunne gi elevene mulighet til selvstendig å bryne seg på nytt og ukjent fagstoff.

Det som skal leses hjemme, får oppmerksomhet på skolen i forkant. Begrunnelsen er at tekstlesingen hjemme skal være mest mulig friksjonsfri. Elevene får i liten grad lesebestillinger som handler om å utvikle leseferdigheter. Gis det lesebestillinger, er det førlesingsstrategier som vektlegges. Leksene følges sjelden opp; blir de det, er det utelukkende fokus på om elevene har forstått innholdet i teksten. *Hvordan* elevene har lest eller forstått teksten er ikke gjenstand for oppmerksomhet. Dette er i tråd med det vi vet om norske læreres leksepraksis: Norske lærere gir mye lekser, men følger dem opp i betydelig mindre grad enn andre lands lærere (Grønmo m.fl., 2012). Med tydeligere lesebestillinger og tettere oppfølging av leksene, med et fokus på selve leseprosessen, kan elevene gis mulighet til å reflektere over egen lesing og læring, og slik skapes grobunn for den avgjørende metakognisjonen. Vi vet at dyktige leselærere alltid følger opp lesingen i tekstsamtaler (Anmarkrud, 2008, s. 240) og at gode lesere karakteriseres som «oppmerksomme på hva som skjer under lesingen og har oversikt og kontroll over tankeprosessene sine» (Roe, 2011, s. 45).

Elevene gir uttrykk for at de kjenner mange

lesestrategier og ser poenget med dem, men at leksetekstene i naturfag i liten grad utfordrer dem til å ta strategiene i bruk. I den grad de benytter lesestrategiene, er det for å lese minst mulig og bli «fort ferdig». Å velge minste motstands vei er en opplagt forklaring på denne lese måten, men lærebokens oppbygging og tekststruktur kan også være en forklaringsnøkkel. Både elever og lærere melder at tekstene i naturfagsboken er lette å lese; de er oversiktlig delt inn, avsnittene er korte, og fagord er forklart i teksten. Tekstene har en fast struktur som gjentas fra kapittel til kapittel, og fra årstrinn til årstrinn. I tillegg ber oppgavene i læreboken om svar på det viktigste i teksten, og dette er lett å finne fram til. Ved å se på oppgavene, lese overskriftene og skumlese brødteksten, er leksearbeidet gjort. Når elevene oppfatter de informasjonstette naturfagtekstene som enkle tekster, som ikke krever bruk av tillærte lesestrategier, kan dette henge sammen med både lesebestillingene og tekstene. Hindringer som ikke allerede er fjernet av lærebokforfatterne, koster bort av dyktige «curlinglærere».

Naturfagslærernes hovedfokus er forståelig nok at elevene forstår faget – uavhengig om de har lest seg til forståelse, om lærer har forklart, eller om de har lært stoffet på andre måter. Men tar en på alvor at lesing er en ferdighet og en forutsetning for å mestre fag, må naturfagslæreren, med sin kjennskap til fagets tekster, sørge for at elevene også «utfordres på tekster som øver mer motstand» (PISA, 2013). Noen elever vil naturligvis ha store nok utfordringer i møte med lærebokens tekster, men den typiske naturfagslekse krever ikke større lesekompetanse enn det som PISA-undersøkelsen beskriver som det laveste nivået; elever på dette nivået kan «lokalisere et enkelt og eksplisitt uttrykt innholdselement som er sentralt plassert i en kort tekst av velkjent type. Eleven kan se enkle sammenhenger mellom informasjons-elementer som er plassert nær hverandre» (ibid., 2013). I lys av kravene som stilles til lesekompetanse gjennom PISA og de nasjonale prøvene i lesing, er det tydelig at lærebokens tekster med sin velkjente og faste struktur, ikke er utfordrende nok.

Antakelsen om at leselekse i liten grad er en integrert del av lesestrategiopplæringen, ble

bekreftet gjennom denne undersøkelsen om lekselesing i ungdomsskolen. Til tross for at elevene jevnlig får lekser i naturfag, blir leksene i liten grad utnyttet av lærerne i arbeidet med å gjøre elevene til selvstendige og bevisste lesere.

En av de store utfordringene elevene har når det gjelder lesing, er å ta seg frem i ukjente tekster som krever nøyaktighet og tålmodighet for å bli forstått, men elevene får sjelden slike utfordringer. Lekselesing med oppfølging av selve lese- og læreprosessen er godt egnet for å gi elevene de nødvendige utfordringene. Får elevene muligheter til å reflektere rundt sin egen lesing og læring, legges det til rette for en læringskontekst som fremmer selvregulert læring. Slik kan en kanskje unngå at det typiske elevsvaret på hvordan de leser leksene, handler om å lese minst mulig.

## NOTER

- 1 Ungdomsskolen der vi gjennomførte studien, ligger i en bydel i Bergen. Totalt deltok 81 tiendeklassinger og 41 åttendeklassinger og deres seks lærere i naturfag og RLE i spørreundersøkelsen høsten 2011. Ved ungdomsskolen har det i flere år vært arbeidet mye med lesing som grunnleggende ferdighet, og skolen har siden 2011 brukt og fått opplæring i Leselos (Engen & Helgevold, 2010).
- 2 Lærerne ble intervjuet individuelt, elevene i grupper, med to og tre elever i hver gruppe. Totalt ble elleve elever og seks naturfaglærere intervjuet. Vi intervjuet elevene i grupper for å sikre en best mulig representasjon av hele elevgruppen og for å gi rom for normative eller korrigerende innspill fra deltakerne (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 135-136). Elevene som deltok i gruppeintervjuene, ble plukket ut av kontaktlærerne for de aktuelle klassene. De ble ikke valgt ut med hensyn til faglig interesse, innsats og innsikt; det eneste kriteriet var at de var «taleføre» og kunne bidra i en intervjusituasjon. Med dette utvalget gjenspeiles en variert og forholdsvis representativ elevgruppe.
- 3 Direkte sitat fra intervjuene markeres med kursiv.
- 4 Alle klassene på den aktuelle ungdomsskolen bruker *Eureka!* fra Gyldendal forlag.

## LITTERATUR

- AF GEIJERSTAM, Å. (2012). Det naturvetenskaplige ämnesspråket. I: A. Matre og A. Skaftun (red.), *Skriv! Les! 1* (s. 29-43). Trondheim: Akademika forlag.
- ANDREASSEN, R. (2008). Eksplicit opplæring i leseforståelse. I: I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapsfunnet – teori og praksis* (s. 252-285). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- ANMARKRUD, Ø. (2009). Undervisning i lesestrategier og utvikling av lese-motivasjon på ungdomstrinnet: En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- ANMARKRUD, Ø. (2008). Spesielt dyktige leseleereres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I: I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapsfunnet – teori og praksis* (s. 252-285). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- ANMARKRUD, Ø. OG BRÅTEN, I. (2012). God undervisning i lesestrategier – hva klasseromsforskningen har lært oss. I: S. Matre og A. Skaftun (red.), *Skriv! Les!* (s. 193-212). Trondheim: Akademika Forlag.
- ANMARKRUD, Ø. OG REFSAHL, V. (2010). *Gode lesestrategier – på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- BRINKMANN, S. OG TANGGAARD L. (RED.) (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- BRÅTEN, I. (RED.) (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapsfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- ELSTAD, E. OG TURMO, A. (2010). Hva er læringsstrategier? I: E. Elstad og A. Turmo (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- ELSTAD, E. OG TURMO, A. (RED.) (2010). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ENGEN, L. OG HELGEVOLD, L. (2010). *Leselos*. Stavanger: Lesesenteret.
- FRØYLAND, M., HANNISDAL, M. HAUGAN, J. OG NYBERG, J. (2006). *Eureka! Naturfag for ungdomstrinnet 8, lærerens bok*. Oslo: Gyldendal.
- GRØNMO, L.S. M.FL. (2012). *Framgang, men langt fram. Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2011*. Oslo: Akademika forlag.
- HOPFENBECK, T.N. OG ROE, A. (2010). Lese- og læringsstrategier. I: M. Kjærnsli og A. Roe (red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Lastet ned 18. mars 2014 fra <[http://www.pisa.no/pdf/publikasjoner/Paa\\_rett\\_spor.pdf](http://www.pisa.no/pdf/publikasjoner/Paa_rett_spor.pdf)>
- KNUDSEN, S.V., SKJELBRED, D. OG AAMOTSBAKKEN, B. (RED.) (2009). *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Oslo: Novus.
- LAHN-JOHANNESSEN, L. OG FALCK, S. (red.) (2006-). *Eureka! Naturfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- PISA (2013). Lastet ned 14. februar 2014 fra <[http://www.pisa.no/hva\\_maa-ler\\_pisa/lesing.html](http://www.pisa.no/hva_maa-ler_pisa/lesing.html)>
- ROE, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2015). Læreplanen for Kunnskapsløftet. Lastet ned 18. mars 2015 fra <<http://www.udir.no/lareplaner/>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2013). Nasjonale prøver. Veiledning til lærere. Lesing 8. og 9. trinn. Lastet ned 18. mars 2014 fra <<http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Rettleiing-og-retningslinjer-nasjonale-prover/2-for-gjennomforinga/>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Lastet ned 18. mars 2014 fra <<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>>



**Siri Hovda Ottesen** jobber som høgskolelektor i norsk ved NLA høgskolen, Bergen. Hun underviser både ved grunnskole-, barnehagelærer- og videreutdanningen. De senere årene har hun vært engasjert i undervisning om lesing som grunnleggende ferdighet, blant annet tilknyttet

Kompetanse for kvalitet og SKU. Tidligere har hun jobbet i mange år som lærer i ungdomsskolen.



**Aasfrid Tysvær** jobber som høgskolelektor i norsk ved NLA høgskolen, Bergen. Hun underviser både ved grunnskole- og barnehagelærer- og videreutdanningen. De senere årene har hun vært engasjert i undervisning om lesing som grunnleggende ferdighet, med særlig ansvar for NLA sitt tilbud om

Leseopplæring innenfor Kompetanse for kvalitet.



## Den «flerspråklig elev»

■ AV ANNE-VALÉRIE SICKINGHE

**Elever forstår flerspråkligheit på en annan måte enn skolens styringsdokumenter. Mens de utdanningspolitiske tekstene tar utgangspunkt i at elevene har ett enkelt morsmål som er fastlagt fra fødselen og assosierer «minoritetspråklig» og «flerspråklig» med manglende norskkunnskap og ikke-vestlig bakgrunn, viser samtaler mellom elevene at de har mer nyanserte forestillinger om hva det vil si å være flerspråklig.**

Hva mener vi egentlig når vi snakker om en «flerspråklig elev»? I mitt pågående arbeid med PhD-avhandlingen i lingvistikk (Sickinghe, 2013, 2015) har jeg undersøkt forskjellige diskurser omkring flerspråkligheit som er å finne i den norske videregående skolen. Med *diskurser* mener jeg her «konvensjonelle måter å tale eller skrive på som skaper og er skapt av konvensjonelle måter å tenke på» (Johnstone 2008:3). Diskursene og deres underliggende språkholdninger er betydningsfulle av flere grunner. For det første er de

viktige med tanke på de seneste års satsing på styrkebasert læring. De påvirker elevenes motivasjon for å lære seg norsk og fremmedspråk, siden de påvirker elevenes oppfattelse av om hvorvidt disse språkene er en del av deres språklige repertoar. Elever som føler eierskap over et språk, får økt motivasjon for å lære og bruke det. Diskursene påvirker også elevenes tilhørighetsfølelse til skolens sosiale fellesskap, noe som er viktig for deres evne til å utvikle et positivt selvbilde og motivasjon for å sette seg mål for skoleinnsatsen.

Årsaken til forskjellen i diskursene omkring flerspråklighet er at begrepene på området (f.eks. «ettspråklig», «tospråklig», «trespråklig», «flerspråklig») er relative (Romaine 1995:21-22), og dermed åpne for fortolkning og bruk i både denotativ og konnotativ betydning. Påfallende lite oppmerksomhet er blitt viet til studiet av ettspråklighet – noe som ifølge Romaine (1995) skyldes at studiet av flerspråklighet og fremmedspråkundervisning ble utviklet i områder hvor ettspråklighet var normen. I nåtidens språkforskning er kriteriene for hvem som er å betrakte som flerspråklig blitt fleksible, og flerspråklighet blir forstått som et kontinuum heller enn som kategori (Dewaele 2015). Generelt omfatter språkforskernes definisjon av «flerspråklig» alle de språkbrukere som kan nyttiggjøre seg mer enn ett språk i sosiale sammenhenger. Morsmålsbegrepet består ifølge Skutnabb-Kangas' definisjon (1984:14-34) av fire kriterier: opphav (språket eller språkene som man lærte først); kompetanse (språket eller språkene som man kan best); funksjon (språket eller språkene som man bruker oftest), samt intern og ekstern identifikasjon (språket eller språkene som man identifiserer seg selv med, og som andre identifiserer en som morsmålstaler av). Foreldrenes morsmål blir dermed ikke nødvendigvis barnas morsmål, og kompetanse i ett eller flere språk kan både øke eller minske i løpet av livet. I tillegg vil ikke morsmålstalere av et språk nødvendigvis være dyktigere enn andrespråksbrukere i alle språkets bruksområder.

Min egen bakgrunn har hatt avgjørende betydning for avhandlingens tema. Jeg er flerspråklig innvandrer, ansatt som lektor i norsk videregående skole med undervisningsfagene fransk og engelsk. Allerede i løpet av min praktisk-pedagogiske utdanning (PPU) oppdaget jeg at flerspråklighetsrelaterte begrep, som for meg var nøytrale og objektive, var subjektive og av og til sensitive for mine kolleger og elever. Jeg blir ofte spurt om min nasjonale bakgrunn (hvor jeg «egentlig kommer fra»), og mine svar om franskspråklig-belgisk-mor-nederlandsk-far-dansk-ektefelle samt flerspråklig hjemmespråkpraksis blir stadig møtt med uttrykk av forundring, og gjerne også

spørsmål om hva mitt «egentlige morsmål» da er. Mange kolleger beretter også om deres personlige opplevelser med og synspunkter om flerspråklighet. For elevenes vedkommende er det slående at så mange ser ut til å kategorisere seg selv som «norske elever» heller enn «flerspråklige elever» og enda mindre «minoritetsspråklige elever». Dette gjelder også elever som stolt forteller om de forskjellige språkene som de bruker hjemme, samt språkkunnskap som de har tilegnet seg utenfor familien. Min tilknytning til skolen inspirerte meg til å analysere diskurser om flerspråklighet fra to primærkilder i skolesystemet. Den første primærkilden består av styringsdokumenter skrevet i forbindelse med Kunnskapsløftet (en oversikt finnes i Sickinghe 2013:93-94). Disse hjalp meg til bedre å forstå det offisielle rammeverket som danner konteksten der diskursene til aktørene i norsk skole utvikler seg. De er skoleeierens og underviserens referansepunkt når pedagogiske strategier skal utformes og økonomiske ressurser skal disponeres. Den andre primærkilden er VG3-elevs samtaler i undervisningssammenheng. Denne kilden har vist meg hvordan elever, som befinner seg i mottakerenden av skolens institusjonelle diskurser, ser ut til å fremstille og diskutere flerspråklighetsrelaterte temaer seg imellom. VG3-elever befinner seg i overgangstadiet mellom ungdomsår og voksenår, de blir forsket lite på, og de kan selv gi tillatelse til å delta i forskningsprosjekter. Dette gjorde dem til en interessant gruppe for min datainnsamling.

### **Styringsdokumenter: innvandrere og «deres språk»**

Ett av avhandlingens viktigste funn var at begrepet «flerspråklig elev» ble brukt forskjellig i nasjonale styringsdokumenter, i forskning, og blant de VG3-elever som jeg hadde laget opptak av. Når styringsdokumentene betegner elever med utenlandsk bakgrunn som «minoritetsspråklige elever» eller «flerspråklige elever», innebærer dette at elever uten utenlandsk bakgrunn er «majoritetsspråklige elever» eller «ettspråklige elever». Dette er en svært forenklet fremstilling med tanke på at «majoritetsspråklige elever» kan bruke samisk,



nasjonale minoritetsspråk, samt en kombinasjon av norsk og engelsk og/eller andre fremmedspråk på hjemmebane. Selv om undervisningen foregår på norsk, står engelsk på timeplanen fra et tidlig tidspunkt, og fremmedspråk er obligatoriske skolefag på studieforbereende linjer. Det kan dermed neppe påstås at ettspråklighet er standardpraksis i norsk skole. Likevel bærer styringsdokumentenes diskurser en ettspråklig forutinntatthet. Det tas utgangspunkt i at elever kun har ett enkelt morsmål. Dette morsmålet blir koblet til den nasjonale bakgrunnen til elevene og deres foreldre.

Prinsipielt sett beror definisjonen av hvem som er å betrakte som «minoritetsspråklig elev» på hvem som eventuelt kan trenge såkalt særskilt tilrettelagt opplæring (KD 2007a:11). Lewin (2007) bemerket i sin analyse av St.mld. 30 *Kultur for læring* (KUF 2003-4) at elevene i denne meldingen ikke blir inndelt på grunnlag av deres individuelle kompetanse, men på grunnlag av den gruppetilhørighet man mener at de har, og deres derav potensielle behov for morsmålsundervisning og ekstra norskopplæring. Gjennomgang av strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* (KD 2007a) samt NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* (KD 2010) viser samme inndelingen. Formålet til begge dokumentene er å fremme deltakelsen av innvandrere – spesielt nylig innvandrede – i skolesystemet. I *Likeverdig opplæring i praksis!* er definisjonen av «minoritetsspråklig elev» i utgangspunkt tydelig. Den svarer til det *Mangfold og mestring* (s. 27) kaller for den «juridiske definisjonen»:

I grunnopplæringen brukes begrepene *minoritetsspråklige elever og elever fra språklige minoriteter / deltakere fra språklige minoriteter* (om voksne med rett til grunnopplæring). Det refererer til elever eller deltakere som i kortere eller lengre tid har behov for særskilt tilrettelagt opplæring. (...)

Begrepet *språklig minoritet* brukes vanligvis om alle i Norge som ikke har norsk eller samisk som morsmål. Når begrepet brukes i tiltakspla-

nen, refererer det til elever eller deltakere som ikke har norsk eller samisk som morsmål,[\*] og voksne som ikke har norsk, samisk, dansk eller svensk som morsmål, og som har behov for særskilt tilrettelagt opplæring.

(KD 2007a:11)

\* en fotnote her forklarer at definisjonen ikke inkluderer nasjonale minoriteter, så som folk av finsk avstamning.

For å komme inn under denne definisjonen skal behovet for tilpassing altså være så stor at det kreves særlig tilrettelagt opplæring, noe som vanligvis er forbeholdt elever med funksjonshemninger som skyldes medisinske diagnoser (European Agency for Development in Special Needs Education: 8). I den offisielle engelske oversettelsen av *Likeverdig Opplæring i Praksis!* blir «morsmål» oversatt til «native language» i entall. Ifølge definisjonen har minoritetsspråklige dermed et enkelt morsmål som ikke er et skandinavisk språk, samisk eller et nasjonalt minoritetsspråk, og vansker med opplæring som nødvendiggjør tiltak som ellers er forbeholdt elever med funksjonshemninger. Senere i *Likeverdig opplæring i praksis!* brukes definisjonen dog inkonsekvent, for eksempel i

Manglende norskkunnskaper er et problem for mange minoritetsspråklige elever. (KD 2007a:14)

«Elever med manglende norskkunnskaper» blir et underbegrep til «minoritetsspråklige elever», og det blir utydelig hva som ellers definerer «minoritetsspråklige elever».

Senere igjen i dokumentet blir kategorien «minoritetsspråklige elever» brukt som motsetning til «majoriteten» og likestilt med «innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn» (mine uttelselser):

Det ser ut til å være forholdsvis små forskjeller i valg av utdanningsprogram mellom *minoritetsspråklige elever og majoritets elever*, men *innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn* ser ut til å søke de studieforbereende retningene i noe større

grad enn *majoritets elever*, når grupper med like karakterer fra grunnskolen og likt utdannede foreldre sammenliknes. (KD 2007a:17)

Her sammenlignes elevkategorier med ens karaktergrunnlag som søker seg inn til studieforberedende retninger. Det kan derfor ikke være behovet for særskilt tilrettelagt opplæring som definerer kategorien «minoritetsspråklige elever». Kategorien «majoritets elever» blir aldri definert, men brukes som motsetning til kategorien «innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn», og det blir da implisitt ikke-vestligheten som kjennetegner elevene i gruppen «minoritetsspråklig elev». *Mangfold og mestring*, ekspertpanelets utredning, anbefaler bruk av «flerspråklig elev» fremfor «minoritetsspråklig elev» for å oppnå en mer positiv vinkling til elevenes helhetlige kompetanse, men den kommenterer ikke bruk av konseptet «minoritetsspråklig» i *Likeværdig opplæring i praksis!* og tar for gitt at elever kun kan ha ett enkelt morsmål.

Også i strategiplanen *Språk åpner dører* (KD 2007b), som omhandler styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen, deles elever inn i kategorien «minoritetsspråklig» på bakgrunn av deres gruppetilhørighet snarere enn individuell kompetanse. Planen bruker dessuten også kategorien «innvandrerspråk» som motsetning til kategorien «fremmedspråk». Som ett av tiltakene nevnes (mine uthevelser):

Utvikle og gjøre tilgjengelig papirbaserte og digitale læringsressurser på noen av de store *innvandrerspråkene* [...] Det er behov for å verdsette den språklige ressursen som finnes blant *minoritetsspråklige*. Flere elever vil dermed ha mulighet til å ha *foreldrenes språk* eller *sitt eget morsmål* som fag i tillegg til norsk og engelsk. (KD 2007b:40)

Elever som bruker tradisjonelt underviste fremmedspråk, så som engelsk, fransk, tysk og spansk på hjemmebane, har allerede anledning til å velge disse språkene som fag, og selv om planen

ikke tilrettelegger for deres forutsetninger, er deres kompetanse synlig i undervisningssammenheng hvis de velger deres hjemmespråk som fremmedspråk i skolen. For elever med såkalte «innvandrerspråk» som fag derimot, tilbys det ikke undervisning i språket, og kunnskap i disse språkene gjøres heller ikke relevant i andre skolefag. Disse elevene forbereder eksamen på egen hånd, og deres kompetanse i disse språkene er ikke synlig annet enn på privatisteksamen. Om disse elevene ønsker å følge og ta eksamen i et undervist fremmedspråk annet enn engelsk, og de i tillegg tar eksamen i sitt «morsmål», må de betale eksamensavgiften selv.

Styringsdokumentenes diskurser er overført til VIGO-søknadsskjemaet som elever skal fylle ut når de søker skoleplass. I denne søknaden blir elever spurt om de søker som «minoritetsspråklig». Senere blir de bedt om å velge sitt morsmål fra en liste (kun ett språk kan velges). De siste to spørsmålene er: «For minoritetsspråklige søkere: har du sendt inn gyldig oppholdstillatelse?» og «For minoritetsspråklige søkere: har du fullført grunnskole?». Slik får søkerne det tydelige budskapet at man kun har et enkelt morsmål, og at det å ikke ha norsk morsmål er forbundet med ikke riktig å være en del av det rette fellesskapet.

### **Elevsamtaler: fremmedspråkkunnskap i forskjellige rammer**

I motsetning til diskursene i styringsdokumentene, som viser ettspråklig forutinntatthet og inndeling i språkbrukerkategorier etter gruppetilhørighet, viser språklig samhandling blant elever større fleksibilitet med hensyn til språkeierskap og språkpraksis. Elevsamtalene viser også at faktorer som personlig bekjentskap og sosial status er vel så viktige når elever skal posisjonere seg selv og andre som språkbrukere.

I dette eksempelet diskuterer en gruppe jenter om de har fått bruk for fremmedspråket som de lærte i skolen:

1.	A	får du brukt eh ditt annet fre- annet fremmedspråk spansk tysk fransk utenfor skolen?
2.	B	nei
3.	C	nei
4.	A	ja
5.	B →	<b>ha?</b>
6.	C →	<b>ha?</b>
7.	A	eh...ja jeg hadde spansk jeg har jo spansk familie
8.	A	jeg ble født i Spania så eh det får jeg brukt mye.
9.	B →	<b>åh ja.</b>

Benwell og Stokoe (2005) har gjennom systematisk analyse av samhandling blant engelske universitetsstudenter vist hvordan de rutinemessig underkommuniserer sin akademiske kunnskap. I ovennevnte eksemplet ses samme mekanisme: ingen reagerer på B og Cs utsagn om at de ikke bruker skolespråket spansk (tur 2 og 3), mens As utsagn om at hun gjør det blir møtt med uttrykk for forundring (tur 5 og 6). Når A så forklarer at hennes spanskbruk skyldes familieforhold (tur 7 og 8) ser brikkene ut til å falle på plass (tur 9), og samtalen fortsetter. As flerspråklige hjemmespråkpraksis trenger altså ingen redegjørelse, mens bruk av fremmedspråk lært i skolen gjør det.

### **Elevsamtaler: å snakke norsk «som vi snakker norsk»**

I følgende eksempel blir A, som har urdu som hjemmespråk, bedt om å fortelle en anekdote. C og B har begge norsk som hjemmespråk.

1.	C	var 'kke en lærer som spurte om du nettopp hadde kommet til Norge eller noe? ( <i>ler</i> )
2.	A	det var ( <i>lærerens navn</i> )
3.	B	ha?

4.	C	( <i>ler</i> )
5.	A	på starten
6.	B	er det sant det var faen
7.	A	da trodde ( <i>lærerens navn</i> ) jeg nettopp kommet til Norge og sånt
8.	C	( <i>ler</i> )
9.	B →	du snakker drit du snakker norsk som vi snakker norsk lissom
10.	B	som bare
11.	A	det var den derre oppgaven eh
12.	A	det var essay når vi hadde første gang
13.	B	ja
14.	A	så skrev jeg noe helt annet
15.	A	jeg bare skrev noe
16.	B	hm
17.	A	så hun trodde jeg ikke kunne norsk
18.	C	( <i>ler</i> )
19.	B	( <i>ler</i> ) fy faen!

I denne fortellingen blir hovedpoenget at en lærer tilskrev den lave kvaliteten av As essay til hans tilhørighet i kategorien «minoritetsspråklig». «Dårlig i norsk» blir ikke nevnt eksplisitt før til slutt i tur 17, men B foregriper det i tur 9 og 10, når hun inkluderer A i en ikke nærmere definert gruppe særlig kompetente norsktalere. Elevene diskuterer ikke nærmere hva som var feil med essayet, og fortellingen blir en morsom anekdote om en lærer som tabbet seg ut.

### **En fare for nedtoning av språklig identitet**

Flerspråklighet blir forstått forskjellig i utdanningspolitiske tekster og elevsamtaler. De utdanningspolitiske tekstene er skrevet fra en ettspråklig synsvinkel og opererer med en todeling mellom morsmålstalere og ikke-morsmålstalere av norsk.

Dokumentene tar utgangspunkt i at elever har ett enkelt morsmål som er fastlagt fra fødselen, og kategoriserer elevene på grunnlag av deres nasjonale eller etniske familiebakgrunn. Kategoriene «minoritetsspråklig» og «flerspråklig» blir assosiert med manglende norskkunnskap og ikke-vestlig bakgrunn. Dette innebærer fare for at elever vil nedtone sin flerspråklige identitet for å unngå at skolen skal sette spørsmålsteget ved deres norskkompetanse og gruppetilhørighet. I motsetning til styringsdokumentene viser elevsamtaler mer nyanserte forestillinger, hvori sosiale faktorer og personlige relasjoner kan være mer relevante enn tilhørighet til språkbrukerkategorier, når elever posisjonerer seg selv og andre som brukere av norsk og fremmedspråk. Slik utfordrer elevenes samhandlinger på lokalt nivå styringsdokumentenes institusjonelle diskurser. Som Grue (2011) allerede påpekte, er slike innsikter viktige for vår forståelse av hvordan diskurser kan endre seg over tid.<sup>1</sup>

## NOTER

- <sup>1</sup> Stor takk til kollega Liv M.S. Schou for innspill på tidligere utkast til denne artikkelen.

## LITTERATUR

### Forskning:

- BENWELL, B. & STOKOE, E.** (2005). University Students Resisting Academic Identity. I: *Applying Conversation Analysis*. Keith Richards og Paul Seedhouse (Red.) Cambridge: Cambridge University Press. 124–139.
- DEWAELE, J.-M.** (2015). Bilingualism and Multilingualism. I: *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction, First Edition*. Karen Tracy, Cornelia Ilie and Todd Sandel (Red.), Wiley. <[https://www.academia.edu/12643357/Bilingualism\\_and\\_Multilingualism](https://www.academia.edu/12643357/Bilingualism_and_Multilingualism)>
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION** <[https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne\\_europe\\_no.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne_europe_no.pdf)>
- GRUE, J.** (2011). Interdependent Discourses of Disability. A Critical Analysis of the Social/Medical Model Dichotomy. Upublisert PhD-avhandling, Universitetet i Oslo. <<https://www.duo.uio.no/handle/10852/26291>>
- JOHNSTONE, B.** (2008) *Discourse Analysis. Second Edition*. Malden: Blackwell.
- LEWIN, N.** (2007). *En bedre kultur for læring – for hvem? En dekonstruksjon av begrepet mangfold sin diskursive flertydighet i St.meld.nr. 30 (2003–4) Kultur for Læring*. Upublisert masteroppgave, Universitetet i Oslo. <<https://www.duo.uio.no/handle/10852/30961>>
- ROMAINE, S.** (1995). *Bilingualism. Second Edition*. London: Blackwell.
- SICKINGHE, A.-V.** (2013). The Discursive Construction of Multilinguals in Norwegian Language Education Policy. *NordAnd – Nordisk Tidsskrift for Andrespråksforskning*, 8(2), 87–114. <[https://www.academia.edu/11335893/The\\_discursive\\_construction\\_of\\_multilinguals\\_in\\_Norwegian\\_language\\_education\\_policy](https://www.academia.edu/11335893/The_discursive_construction_of_multilinguals_in_Norwegian_language_education_policy)>
- SICKINGHE, A.-V.** (2015). Speaking like ‘Us’: Self- and Other-Positioning as Norwegian Speakers in Student Interactions. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*. In press, published online ahead of publication.
- SKUTNABB-KANGAS, T.** (1984). *Bilingualism or Not: the Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

### Styringsdokumenter:

- DET KGL. UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENT** (2003-4). Kultur for læring. <<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000ddpdfs.pdf>>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2007a) *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009. Revidert utgave februar 2007*. <[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir\\_likeverdig\\_opplaering2\\_07.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf)>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2007b). Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005–2009. Revidert utgave januar 2007. <[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir\\_sprakapnerdorer\\_07nett.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_sprakapnerdorer_07nett.pdf)>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2010). NOU 2010:7 Mangfold og Mestring – flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet. <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=1>>



**Anne-Valérie Sickinghe** underviser på St Hallvard vgs i Lier, og er timelærer ved Universitetet i Agder, hvor hun underviser på bachelorprogrammet for oversetting og interkulturell kommunikasjon. Hun er doktorgradskandidat ved UiO, hvor hun arbeider med en avhandling om flerspråklighetsdiskurser i norsk videregående skole.



Foto: krasnevsky/fotolia.com

# Å drømme om fremtiden...

## Danningspotensialet i lærebøker i fremmedspråk

■ AV LIV EIDE

**Fremmedspråkfaget er også et danningsfag. For at faget skal virke dannende på elevene, må de bli introdusert for andre kulturer på en måte som engasjerer og berører dem. En måte å oppnå dette på kan være å ta utgangspunkt i såkalte «universelle erfaringer». Prinsippet blir illustrert med et eksempel på en tekst fra en lærebok i spansk.**

Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) slår fast at fremmedspråkfaget skal ivareta det allmenndannende perspektivet. Dette perspektivet blir i planen knyttet både til språkkunnskap og til forståelse for andres kultur og levemåter. I tillegg til at samfunnet har behov for språkkyndige borgere i en globalisert verden, slår man i læreplanen for

fremmedspråk fast: «Opplevelse av og innsikt i kulturelle forhold er en kilde til personlig vekst og dannelse [...]» (Kunnskapsdepartementet 2006). Ifølge Turid Trebbi er det nettopp kulturperspektivet som legitimerer fremmedspråkfaget som et fag for alle. Alle skal kunne bidra med sine egne erfaringer, i tillegg til at: «Det å bli eksponert for

fremmede kulturer er viktig for selvforståelse og identitetsutvikling» (Trebbsi 2005, 108). Trebbi argumenterer dermed for at fremmedspråksfaget i sterkere grad enn før må regnes som bidrag til skolens samlede dannelsingsprosjekt<sup>1</sup>.

### Elevenes møte med det andre

Hva skal til for at et fag skal virke dannende på elevene? Filosofen Arne Næss (2005) hevder at vi bare kan lære det vi knytter følelser til. Marit Ulvik (2005) viser til ulike pedagogers forslag til hvordan man kan få elevene følelsesmessig engasjert i innholdet i undervisningen. Alle disse tilnæringsmåtene (av blant andre Dewey 1938, Freire 1974, Eisner 1985 og Dysthe 1995, referert i Ulvik 2005) har det til felles at de på en eller annen måte *berører* eleven. Hvordan oppnår vi så å berøre elevene gjennom vår undervisning? Ifølge Thomas Ziehe (2001) har det de siste tiårene hersket en oppfatning i skolen om at man må nærme seg elevenes livsverden for å lykkes med å motivere dem. Med *elevenes livsverden* mener han en hverdagskultur preget av den til enhver tids rådende massekultur. Denne tendensen har, ifølge Ziehe, gått så langt at den i dag oppfattes som selvfølgelig blant elevene. Han argumenterer videre for at skolen nå må bremse denne tendensen og i stedet introdusere det han kaller *motverdener*, som vil kunne gi alternative erfaringer (både mentale, følelsesmessige og konkrete). Man kan gjerne «hente» elevene der de er, men utdanningen må samtidig bringe dem et annet sted. Vi ser hos Ziehe klare linjer til Wolfgang Klafkis tanker om kategorial danning, der verden åpner seg for eleven (gjennom innhold), og eleven åpner seg for verden (gjennom innsikt, opplevelser og erfaringer) (Klafki 1996, 193). Laila Aase forklarer denne doble åpningen slik: «Danning er avhengig av at man har lært *om* noe, men like avhengig av at man har lært *av* og *gjennom* noe, slik at man har tilegnet seg en ny tenkemåte, væremåte eller blikk på verden» (Aase 2005, 20, kursiv i originalen). Ifølge Aase må kunnskapen altså både berøre og utfordre eleven, hvis den skal virke dannende (ibid., 17). I den prosessen er det essensielt at de møter noe annet.

Jeg har tidligere (Eide 2012, 2013, 2014) pekt på

det jeg mener er en overflatisk og harmoniserende tilnærming i tekster som omhandler Latin-Amerika i lærebøker som er i bruk i den norske skolen<sup>2</sup>. Jeg argumenterer for at tekster om og fra Latin-Amerika *kan* være et ideelt utgangspunkt for å gi elevene innsikt i temaer som demokrati, bevissthet om kulturelt og språklig mangfold, og forståelse for andre levemåter. Dette potensialet blir etter min mening ikke utnyttet av lærebokforfatterne. I stedet velger de å fokusere på kontinentet som turistmål, sett gjennom europeiske ungdommers øyne. Tekster som omhandler latinamerikansk ungdom legger ofte vekt på å understreke at de er opptatt av det samme som norske ungdommer: å gå på kafé, diskotek (!), surfe på Internett. Til og med på Cuba bruker ungdom fritiden sin på Internett (Eide 2011). I tekster som omhandler latinamerikanske land, eller kontinentet generelt, kan man blant annet lese om matretter som elevene kjenner til fra før (tex-mex), om sport, og ikke minst om musikk. Lærebokforfatterne presenterer latinamerikanske artister som var populære da læreboka ble utformet. Kanskje gjenspeiler dette fokuset på turisme og populærkultur Ziehes påstand om at skolen forsøker å berøre elevene ved å nærme seg deres livsverden? Resultatet blir, etter min mening, en overfladisk, harmoniserende tilnærming til stoffet, som ikke utfordrer elevene. Dette er problematisk, all den tid vi vet at lærebøkene blir mye brukt. Samtidig vet vi, som Rita Gjørven og Turid Trebbi påpeker, at det er «...læreren og undervisningen som er avgjørende for om faget skal *fungere* dannende for elevene» (Gjørven og Trebbi 2008, 122). Hvordan skal vi kunne «hente» elevene, for så å bringe dem et annet sted; gi dem nye perspektiver?

### Universelle erfaringer som broer

Gerhard Neuner introduserte, i det som var en forstudium til Det felles europeiske rammeverket for språk, ideen om et utvalg av det han kaller *universelle sosiokulturelle erfaringer*. Disse kan tjene som «broer» mellom elevens egen verden og den nye, fremmede verden eleven møter gjennom fremmedspråksundervisningen (Neuner 1997). Blant erfaringene finner vi grunnleggende opplevelser

som fødsel og død, og videre identitet, tilhørighet, relasjoner til fysiske og sosiale omgivelser, forhold til tid og til etiske normer og verdier, interesser, utdanning og arbeid. Dette rammeverket av universelle erfaringer kan, ifølge Neuner, fungere som et utgangspunkt for å velge ut temaer i undervisningen. Det er temaer av betydning, som kan relateres til elevenes verden uten at man tyr til populærkulturen. De har potensial, til å utvide elevenes virkelighetshorisont og er knyttet opp mot grunnleggende erfaringer som kan belyses fra ulike vinkler – også fra en «fremmed verden». Den britiske myte- og eventyrforskeren Marina Warner, som ble tildelt Holbergprisen i år, beskriver hvor sentrale fortellinger om slike erfaringer er: «Over hele verden lager menneskene historier om det mest grunnleggende i tilværelsen, om liv og død, om familie, sykdom, mat, overlevelse, kjærlighet og om hvor vi kommer fra. De fyller en viktig funksjon i alle kulturer. Og mange av temaene er felles.» (Warner, sitert i Gorseth 2015).

Jeg vil nå presentere og diskutere en læreboktekst som etter min mening tar utgangspunkt nettopp i slike universelle erfaringer, og som dermed kan fungere som «bro» mellom elevenes virkelighet og den de møter – i dette tilfellet Paraguay.

Teksten har overskriften «Soñando con un futuro mejor» (Å drømme om en bedre fremtid), og er å finne på side 170 i boka *Mundos Nuevos 1* (Groth et al. 2006). Boka er laget for spansk nivå 1. Teksten er kort – bare seks linjer. Den forteller historien om Ariel, en tolvåring fra Paraguay som en dag opplevde at faren måtte reise til hovedstaden for å arbeide. Ariel måtte bli værende igjen i landsbyen for å hjelpe moren med å passe småsøsken, lage mat og vaske klær. Men når han hadde tid, drømte han om å bli fotballspiller på det paraguayske landslaget. Teksten avsluttes med den uavsluttede setningen «En dag...», og under teksten blir eleven oppfordret til å fortelle videre om hva som hendte med Ariel og drømmen hans.

Jeg tør påstå at enhver spanskkyndig person umiddelbart vil identifisere denne teksten som et godt utgangspunkt for å øve på den ene av de to preteritumsformene i spansk: *preterito imperfecto*. Denne formen blir gjennomgående benyttet

i teksten, i beskrivelsen av det som pleide å skje i Ariels hverdag. Hvis vi går til oppgaveboka, ser vi også at grammatikken som blir presentert i forbindelse med det kapittelet som teksten om Ariel inngår i, forklarer bruken av denne preteritumsformen. Videre finner vi oppgaver der elevene skal øve på bruken av denne og den andre formen: *preterito indefinido*. Den siste, uavsluttede setningen i teksten om Ariel åpner opp for bruken av denne preteritumsformen: noe inntraff i livet hans. Oppgavene som er knyttet direkte til teksten om Ariel, skal teste leseforståelse, men det er også et spørsmål om hva eleven vet om landet han kommer fra, og en oppgave der elevene skal forestille seg at de er Ariel, og skrive en artikkel til et fotballblad om hvordan han ble berømt.

Jeg vil hevde at det i denne korte og enkle teksten om en tolv år gammel paraguayansk gutt ligger et danningspotensial som kan være lett å gå glipp av dersom man velger kun å fokusere på de grammatiske aspektene ved teksten. Det å drømme om fremtiden kan sies å være en slik universell erfaring som Neuner snakker om. Det samme gjelder forholdet til familien. Og selv om fotball kan sies å være del av populærkulturen, så rommer det kanskje også et slags universelt språk. Fotball spilles over hele verden, uavhengig av hvilken samfunnsklasse man tilhører. Teksten har også en vri som gjør den ekstra interessant: Det er ikke mulig å lese ut fra teksten om Ariel er gutt eller jente. Spansk er et såkalt «pro-drop»-språk, der subjektspronomenet (som det norske han/hun) blir utelatt når subjektet går fram av verbformen (her: 3. person entall)

og konteksten. I teksten om Ariel er det heller ingen adjektiv med han- eller hunkjønnsendelser, som ellers kunne gjort det mulig å identifisere kjønn. I den spansktalende verden er Ariel et guttenavn, mens det i Norge brukes mest som jentekjønnsnavn<sup>3</sup>. Norske ungdommer vil gjerne også kjenne igjen navnet fra tegnefilmen om havfruen med samme navn. Dette gjør teksten til et



Foto: andrei\_sw/fotolia.com

godt utgangspunkt for å snakke om både kjønnsroller og stereotyper. Uansett hvordan man forstår teksten vil Ariel bryte med stereotypene mange har om kjønnsroller i Latin-Amerika: hvis Ariel er gutt, fordi han hjelper moren med klesvask og matlaging. Hvis hun er jente, fordi hun drømmer om å spille fotball på landslaget.

Spansklærere skal selvsagt ikke la anledningen til å få elevene til å øve på de to preteritumsformene passere. Samtidig kan man ha dannelsesperspektivet og «broen» i bakhodet når man utformer oppgaver knyttet til teksten, og gjerne lage sin egen vri på oppgavene i boka. Jeg ser for meg flere oppgaver og aktiviteter, tilpasset ulike nivåer, der elevene oppøver sine kommunikasjonsferdigheter i spansk språk, samtidig som dannelsesperspektivet er til stede:

1. Elevene kan skrive om sine egne drømmer for fremtiden. Til denne aktiviteten er det tilstrekkelig at de behersker setningskonstruksjonen «Yo quiero» (Jeg vil/ønsker) + verb i infinitiv. Eksempel: «Yo quiero estudiar medicina» (Jeg vil studere medisin).
2. Elevene kan tegne Ariel og hans omgivelser og sette ord på ulike elementer og farger i tegningen. Denne aktiviteten kan også utvides til et felles prosjekt lignende det Mihaela Kvamme presenterte på den første norske spansklærerkongressen (Kvamme 2006). Kvamme lar elevene sine i fellesskap utvikle en hel småby, ved hjelp av både tegning og tekst. Til teksten om Ariel kunne elevene sammen laget landsbyen hans, med mennesker, dyr, bygninger og natur.
3. Elevene kan skrive videre på Ariels historie, men uten de føringene oppgaveboka gir om at han en dag blir en berømt fotballspiller. Eventuelt kan de skrive Ariels dagbok fra dagen det inntreffer noe i livet hans, og fra dagene før og etter.
4. Elevene kan lage og spille ut dialoger ut fra tenkte situasjoner, for eksempel samtalen

mellom far og sønn da faren forteller sønnen at han skal dra, mellom mor og sønn en morgen de planlegger dagens gjøremål, eller mellom Ariel og personen som kanskje dukker opp en dag og forandrer livet hans.

5. Elevene kan sammenligne informasjon om Paraguay og Norge. På nettsiden globalis.no vil de for eksempel finne statistikk over tilgang til informasjons- og kommunikasjonsteknologi, befolkning som lever i slum i storbyer, og lignende.

I aktivitet 1 skriver elevene om seg selv, med utgangspunkt i sin egen livsverden. Samtidig har de teksten om Ariel som bakteppe, noe som åpner for flere spørsmål som kan diskuteres i plenum i klasserommet, i små grupper, eller som elevene i større eller mindre grad vil reflektere over på egenhånd når de skriver. Drømmer de om de samme tingene? Har de de samme forutsetningene for fremtiden? Teksten om Ariel gir et lite innsyn i en annen levemåte, og ved å skrive om seg selv kan elevene bli mer bevisst på sine egne livsvilkår.

Aktivitet 2, 3 og 4 tar alle utgangspunkt i Ariel. Ved å tegne ham, skrive om ham eller gå inn i rollen som ham (eller en av personene rundt ham), blir elevene «tvunget» til å sette seg i Ariels sted: Hvordan ser han ut? Hvordan går det med ham videre i livet? Hva ville han sagt, hvordan ville han reagert i en bestemt situasjon? Selv om teksten er kort, gir den eleven et lite innblikk i Ariels verden. Vi vet at faren hans må reise til hovedstaden for å finne arbeid. Kanskje det er fordi det er lite jobber der Ariel bor? Kanskje de er fattige? Ariel må hjelpe moren med småsøsken og husarbeid. Får han tid til å gjøre lekser? Går han i det hele tatt på skolen? Har han tid til å være med venner? Her er det også en mulighet for at kjønnsperspektivet kan komme inn. Kanskje noen av elevene har tegnet Ariel som jente?

Aktivitet 5 handler ikke direkte om Ariel, men oppfordrer elevene til å sammenligne sider ved Norge og Paraguay. Aktiviteten er dermed knyttet direkte til ett av kompetansemålene i læreplanen; det å kunne sammenligne noen sider ved



språkområdet og Norge. Etter min mening vil ikke det å sammenligne noen sider ved ulike land nødvendigvis virke dannende på elevene, men i dette tilfellet har elevene allerede noen «knagger» å henge informasjonen på, og kunnskap om forskjeller mellom Paraguay og Norge kan bidra til økt forståelse og innsikt i både Ariels og deres egen livssituasjon og levemåte.

Jeg vil hevde at teksten om Ariel i seg selv, og særlig på grunn av den åpne slutten, har potensial til å pirre elevenes nysgjerrighet og dermed berøre dem følelsesmessig. Selv om teksten er kort, gir den elevene et lite innblikk i en livsverden helt forskjellig fra deres egen. Teksten skiller seg dermed fra mange andre læreboktekster om ungdom i andre deler av verden, som gir inntrykk av at disse lever på samme måte og har samme muligheter som norske ungdommer. Samtidig viser denne teksten at noe er likt på tvers av landegrensener og levemåter: vi har alle tanker og drømmer om fremtiden. Denne universelle erfaringen kan fungere som en bro mellom elevenes egen livsverden, og den nye, annerledes verdenen de blir introdusert for i teksten. Teksten er likevel ikke dannende i seg selv; broene må bygges gjennom aktiviteter og diskusjon i klasserommet. Man kan gjerne øve på preteritumsformer, men teksten om Ariel viser også at dannelsingspotensialet kan ligge skjult, selv i den korteste læreboktekst.

## NOTER

- 1 Trebbis artikkel er skrevet i forkant av LK06, da man fremdeles trodde at faget skulle gjøres obligatorisk for alle elever.
- 2 I min Ph.d.-avhandling studerte jeg læreverkene Amigos, Tapas, Vidas og Mundos Nuevos.
- 3 Ifølge Statistisk Sentralbyrå er det i Norge 325 kvinner og 118 menn som har Ariel som første fornavn (<www.ssb.no>, informasjon hentet 8. april 2015)

## LITTERATUR

- AASE, L. (2005). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I: K. Børhaug, A-B. Fenner og L. Aase (red.): *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- EIDE, L. (2011). «Salsa, sol og sosial urettferdighet» - Om fremstillingen av fremmede kulturer i lærebøker i fremmedspråk, illustrert ved tekster om Cuba i lærebøker for spansk. *Comunicare* 1/2011, 34-36.
- EIDE, L. (2012). Representasjoner av målspråksområdet i fremmedspråkfaget. En studie av Latin-Amerika i lærebøker i spansk. Avhandling for ph.d.-graden, Universitetet i Bergen.
- EIDE, L. (2013). Forestillinger om spanskfaget: et kritisk blikk på lærebøker i spansk. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge* 7 (1).
- EIDE, L. (2014). Latin-Amerika i lærebøker i spansk. Hva formidles og hvilke stemmer kommer til orde? *Sprogforum* 59, 69-77.
- GJØRVEN, R. OG TREBBI, T. (2008). Fremmedspråkfaget - et fag på nye veier. I: P. Arneberg og L.G. Briseid (red.): *Fag og danning: mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- GORSETH, O. (2015). Holbergprisen til britisk eventyrforsker. *Bergens Tidende*. <<http://www.bt.no/kultur/Holbergprisen-til-britisk-eventyrforsker-3319333.html>> (12.03.2015)
- GROTH, B.H., SBERTOLI, G., SKJÆR, S. OG AASS, S. (2006). *Mundos nuevos 1*. Oslo: Aschehoug.
- KLAFKI, W. (1996). Kategorial dannelse. I: E. L. Dale (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006). Læreplan i fremmedspråk. I: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- KVAMME, M. (2006). Actividad para el aula de ELE: «Nuestro Pueblo». 1 Congreso nacional de ANPE, Bergen. <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/81259>>
- NEUNER, G. (1997). The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning. I: M. Byram, G. Zarate og G. Neuner (red.): *Sociocultural competence in language learning and teaching: studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- NÆSS, A. (2005). *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- TREBBI, T. (2005). «Det andre fremmedspråket: fra elitefag til et fag for alle?» I: K. Børhaug, A-B. Fenner og L. Aase (red.): *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- ULVIK, M. (2005). «Bør danning være et mål for skolen?» *Bedre skole* 3, 62-71.
- ZIEHE, T. (2001). De personlige livsverdeners dominans. Ændret ungdomsmentalitet og skolens anstrengelser. *Uddannelse 10*.



**Liv Eide** er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen. Hun har hovedfag i spansk språk og latinamerikastudier og doktorgrad i spansk fagdidaktikk.



# Vurdering av lærerens arbeid

Foto: Sergey Nivens/fotolia.com

■ AV EYVIND ELSTAD, ELI LEJONBERG OG KNUT-ANDREAS CHRISTOPHERSEN

**Observasjoner fra klasserommet, statistiske målinger av lærernes bidrag til elevenes læringsframgang og elevenes tilbakemeldinger på lærerens undervisning har blitt brukt som elementer i skolens personalevaluering. I Norge er det den sistnevnte ordningen som har vunnet fram som erklært satsning.**

Lærervurdering har blitt et svært aktuelt virkemiddel som en del av arbeidsgiveres personalevaluering av lærere. Men hvilke verktøy som brukes til dette, er ganske forskjellig i ulike land. I USA er lærernes estimerte bidrag til elevenes læringsframgang («value added») brukt i 35 stater i løpet av de siste 6 år (Harris & Herrington, 2015), men flere studier dokumenterer ustabilitet i personestimaten fra ett år til neste år: Det finnes eksempler på at lærere presterer i toppsjiktet to år på rad og i bunnsjiktet det tredje året (Goldhaber, 2015). Målinger av «value added» hviler på noen forutsetninger som ikke kan innfris i den praktiske gjennomføringen (Darling-Hammond, 2015). I tillegg til beregninger av læringsframgang er det blitt brukt klasseromsobservasjon av læreres arbeid som datakilde for arbeidsgivers beslutninger om hvilke lærere som får lønnsbonus og fornyede arbeidskontrakter (Goldring, 2015). Som annen forskning er også måling av læringsframgang og undervisningsobservasjoner usikker og må brukes med forsiktighet. Målinger av «value added» er ikke presisjonsmålinger (Ballou & Springer, 2015). American Statistical Association (2014) har kommet med følgende uttalelse:

... de fleste studier av value added-målinger finner ut at lærer(-faktoren) kan forklare fra 1 til

14 % av variabiliteten i test-scorene, og at majoriteten av muligheter for kvalitetsforbedring finnes i betingelser på systemnivå. Rangering av lærere basert på slike scorer kan derfor ha som uintendert konsekvens at rangeringen bidrar til å redusere kvalitet. (s. 2)

Å holde lærere ansvarlig for testresultater med harde konsekvenser kan lett bli «å rette baker for smed» dersom man legger for stor vekt på slike målinger. Det er også utfordringer med å bruke klasseromsobservasjoner til slike formål: Skolelederes observasjoner er bare svakt korrelert med «value added»-mål (Harris, 2014; Papay, 2012). Men brukt med klokskap og erkjennelse av datagrunnlagets feilbarlighet, kan selvsagt observasjoner og «value added»-målinger være interessante som diskusjonsgrunnlag for læreres profesjonelle utvikling.

## Undervisningsvurdering

Lærervurdering har også blitt et aktuelt tema i Norge i de siste årene. GNIST-samarbeidet oppnevnte en arbeidsgruppe som skulle utrede forutsetninger for en ordning med lærervurdering (GNIST, 2014), samt konkrete forslag til en ordning. Utvalget foreslo en ordning med disse elementene: undervisningsvurdering, klasseromsobservasjon (foretatt både av kolleger

og skoleledere) og «informasjon om elevers læring, danning og utvikling» (GNIST, 2015). Undervisningsvurdering betyr her at elever gir tilbakemelding på undervisningssituasjonen. Det er undervisningsvurdering som skal omtales i det følgende fordi nettopp dette ser ut til å være en sentral satsning i regjeringens politikk. I den politiske plattformen for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet heter det at «Regjeringen vil la elevene i den videregående opplæringen evaluere undervisningen». Dette innebærer at undervisningsvurdering definitivt er satt på den politiske dagsorden. Ordningene i to fylker ble ansett som interessante praksiser for GNIST-utvalget, og det er derfor interessant å vite mer om hvordan ordningene fungerer ut fra lærernes perspektiv. For å finne ut mer om undervisningsvurdering foretok forskerne som står bak undersøkelsen, en spørreskjemaundersøkelse blant lærere ved videregående skoler i østlandsområdet.

Undervisningsvurdering er basert på bruk av anonyme spørreskjema til elevene. Det typiske er at lærerne blir vurdert av to klasser hvert år og kan påvirke valget av hvilke klasser som vurderer dem. Elevene vurderer lærerens evne til å drive tilpasset opplæring, klasseledelse, i hvilken grad læreren kommer forberedt til timene, evne til å bygge relasjoner til elevene, engasjement, evne til å bruke digitale hjelpemidler, vurderingspraksis og i hvilken grad læreren bidrar til at elevene selv kan vurdere sine prestasjoner. Etter at spørreundersøkelsene er gjennomført, får læreren kjennskap til resultatene. Læreren presenterer resultatene for klassen som vurderte, og elevene får anledning til å kommentere resultatene. Deretter gjennomføres medarbeidersamtaler med alle lærere, hvor den enkeltes resultater er grunnlag for en veiledningssamtale med en representant fra skolens ledelse. I disse samtalen diskuteres det hva læreren bør forbedre og hvordan læreren kan gå frem for å forbedre sin praksis.

Det er et uttrykt mål for denne vurderingspraksisen at den skal bidra til profesjonell utvikling for lærere. Det er ikke et mål å kontrollere eller å bruke resultater til å sanksjonere. Initiativet til undervisningsvurderingen kom i utgangspunktet fra Elevorganisasjonen og har senere blitt vedtatt av formelle beslutningsorganer i en rekke fylker.

Spørreundersøkelsen som danner utgangspunkt for dette arbeidet, ble samlet inn på fire videregående skoler. Totalt består materialet av respons fra 217 lærere. Analysemetoden *strukturell likningsmodellering* er blitt brukt til å analysere materialet. Denne metoden estimerer statistiske sammenhenger og effekter med utgangspunkt i teoretisk funderte antakelser. Basert på disse analysene har vi skrevet tre artikler med ulikt fokus.

### Studie 1

*Når studenter vurderer undervisning anonymt: Hvilke variabler påvirker læreres oppfatning av undervisningsvurderingens nytteverdi? (Elstad, Lejonberg & Christophersen, manuskript)*

Den avhengige variabelen er læreres opplevde nytte av undervisningsvurderingen. Vi har testet fem variabler som vi antok at kunne påvirke opplevd nytte: 1) hvorvidt lærerne opplever at formålet med undervisningsvurdering er å bidra til deres profesjonelle utvikling, 2) hvorvidt lærerne opplever at formålet med undervisningsvurdering er å kontrollere dem, 3) hvorvidt lærerne anerkjenner elevenes evne til å vurdere undervisning og 4) hvorvidt kommunikasjonen fra skolens ledelse generelt oppleves som klar.

Funnene viser videre at lærere som rapporterer at de oppfatter at formålet med undervisningsvurderingen er å bidra til deres profesjonelle utvikling, rapporterer høyere grad av opplevd nytteverdi av vurderingsprosessene. De som anerkjenner elevene som kompetente til å vurdere dem, rapporterer også høyere grad av opplevd nytteverdi. Også hvorvidt kommunikasjonen med ledelsen oppleves som klar, har betydning for opplevd nytte av ordningen. De som generelt opplever klar kommunikasjon, rapporterer høyere grad av opplevd nytte av undervisningsvurderingen. Vi skal være varsomme med å tolke kausalitet i disse empiriske sammenhengene, men resultatene gir oss grunnlag for å tro at et system hvor elever på videregående vurderer sine læreres undervisningspraksis anonymt, har potensial til å bidra med tilbakemeldinger lærerne opplever som nyttige.

### Studie 2

*Hva kan forklare læreres opplevde nytte av oppfølgingsamtalene og opplevelse av vurderingsrelatert*

stress? (Lejonberg, Elstad & Christophersen, manuskript)

Her er det to uavhengige variabler: Den første er opplevd nytte av oppfølgingssamtalene hvor en i ledelsen samtaler med læreren om resultatene; den andre i hvilken grad læreren opplever at vurderingsprosessene stresser dem. Fire uavhengige variabler er testet som potensielle forklaringsvariabler: 1) hvorvidt lærerne opplever at formålet med undervisningsvurdering er å bidra til deres profesjonelle utvikling, 2) hvorvidt lærerne opplever at formålet med undervisningsvurdering er å kontrollere dem, 3) i hvilken grad læreren anerkjenner og respekterer den personen de har oppfølgingssamtalen med og 4) hvorvidt kommunikasjonen fra skolens ledelse generelt oppleves som klar.

Funnene viser at lærere som opplever at formålet med undervisningsvurdering er å bidra til deres profesjonelle utvikling, som har høy anerkjennelse for den som gjennomfører oppfølgingssamtalen og som opplever kommunikasjonen fra ledelsen som generelt klar, er de som i høyest grad rapporterer at oppfølgingssamtalene er nyttige. De som oppfatter formålet med vurderingsprosessene som kontroll, rapporterer høyere grad av stress relatert til vurderingsprosessen. Imidlertid er opplevd nytte av oppfølgingssamtalene relativt lav i forhold til hva vi kunne forvente, samtidig som lærerne svarer at de i relativt høy grad respekterer og anerkjenner de som er ansvarlige for oppfølgingssamtalen. Til sammen indikerer dette at det er potensial for å forbedre oppfølgingssamtalene og dermed den opplevde nytteverdien de har i forbindelse med utvikling av læreres profesjonelle praksis.

### Studie 3

*Undervisningsvurdering som omstridt praksis: lærermotstand mot undervisningsvurdering i Norge (Elstad, Lejonberg & Christophersen, under utgivelse).*

Denne artikkelen beskriver veien fra idé til implementering av undervisningsvurdering i Norge. Den skandinaviske samarbeidsmodellen hvor forhandling mellom de involverte parter er bærebjelken, er sentral for å forstå det pågående arbeidet med å implementere et nasjonalt system for lærervurdering. Artikkelen presenterer også

statistisk analyse hvor motstand mot undervisningsvurdering er avhengig variabel. Den avhengige variabelen forsøkes belyst av følgende potensielle forklaringsvariabler: (1) hvorvidt lærerne opplever at formålet med undervisningsvurdering er å kontrollere dem, (2) hvorvidt lærerne anerkjenner elevenes evne til å vurdere undervisning og (3) hvorvidt kommunikasjonen fra skolens ledelse generelt oppleves som klar. Vurderingsrelatert stress er medierende (mellomliggende variabel) i den undersøkte modellen.

Funnene viser at lærere som opplever at formålet med undervisningsvurderingen er å kontrollere dem, er mer negative til vurderingssystemet og til elevenes evne til å vurdere undervisning enn lærere som ikke oppfatter kontrollhensikten som påtrengende. Opplevd vurderingsrelatert stress er imidlertid ikke assosiert med motstand mot undervisningsvurdering. De som ikke anerkjenner elevenes evne til å vurdere undervisning og som ikke rapporterer at de opplever at kommunikasjonen fra ledelsen generelt er klar, er mer negative til undervisningsvurdering. De som anerkjenner elevenes evne til å vurdere undervisning, rapporterer også lavere grad av stress relatert til undervisningsvurdering.

### Et system for profesjonell utvikling

Til sammen bidrar funnene i disse artiklene til å tegne et bilde at et system for undervisningsvurdering som har potensial til å bidra til læreres profesjonelle utvikling. At lærere oppfatter formålet med vurderingen som utviklende, fremstår som en nøkkelfaktor for at undervisningsvurdering skal kunne bidra til læreres profesjonelle vekst. Dette indikerer at det over tid vil være avgjørende at vurderingene blir brukt i tråd med intensjonen: som et bidrag til å utvikle seg som lærer. Blir vurderingene brukt for kontrollformål, i vurderinger om lønn eller liknende vil det antakelig rokke ved tilliten til systemet og dermed til potensialet for vurderingsbasert utvikling.

Videre indikerer analysene forbedringspotensial for oppfølgingssamtalene. Samtalene lærerne har om vurderingsresultatene med sin leder, er antatt å være essensielle for at vurderingen faktisk skal bidra til profesjonell utvikling for den enkelte lærer. Ettersom lærerne i høy grad rapporterer

at de anerkjenner og respekterer lederen de har samtalen med, men likevel har relativt lavt utbytte av oppfølgingssamtalene, taler dette for et behov for å utvikle veiledningskompetansen hos skoleledere. Dersom undervisningsvurderingen skal være et hensiktsmessig bidrag til læreres profesjonelle utvikling, er det viktig at deres ledere har god kunnskap om hvordan de kan bidra som veiledere i lærernes arbeid med egen profesjonell utvikling.

### Det fins ingen ideell lærervurdering

Til slutt noen advarende ord: utvalget av lærere i denne studien er hentet fra skoler der elevenes inntakspoeng plasserer seg omtrent rundt gjennomsnittet og oppover. Med andre ord mangler vi data fra skoler med svakere rekrutteringsgrunnlag. Videre underviser de aller fleste av lærerne i vårt utvalg ved studieforberedende programmer. Det hører med til framtidig forskning å finne ut hvordan slike ordninger kan fungere ved yrkesforberedende programmer og for eksempel i grunnskolen. Det er en rekke problemstillinger vi ikke har drøftet i denne artikkelen som bør være gjenstand for forskning og erfaring. Et eksempel er om ordningen med undervisningsvurdering kan føre til at lærere gir mindre utfordrende arbeidsoppgaver (for eksempel «losing») og karakterinflasjon.

Utviklingen må følges nøye. Vi vet heller ikke om slike ordninger over tid kan brukes som informasjonsgrunnlag for videre engasjement av midlertidige ansatte lærere, lønnsbonus osv., altså om formålet med en ordning dreies over tid fra en utviklingsbegrunnelse til en kontrollbegrunnelse. I det hele tatt er det mye vi ikke vet. Lærervurdering er intuitivt appellerende: undervisningskvaliteten er viktig for elevenes læringsresultater. Men det finnes ingen ideelle ordninger for lærervurdering. De metodene vi kjenner til, er beheftet med svakheter. Derfor er det viktig at de som følger opp resultatmålingene, kjenner til metodens potensielle svakheter. Det er noen løfterike funn i våre studier: lærerne har rimelig høy tiltro til elevenes tilbakemeldinger og til de som skal gjennomføre medarbeidersamtalene. Det kan bety at ordningen med undervisningsvurdering kan ha kimen i seg til profesjonell vekst hos dem som står i frontlinjen i norsk skole.

### LITTERATUR

AMERICAN STATISTICAL ASSOCIATION (2014). *ASA statement on using value added models for educational assessment*.

BALLOU, D. & SPRINGER, M.G. (2015). Using Student Test Scores to Measure Teacher Performance: Some Problems in the Design and Implementation of Evaluation Systems, *Educational Researcher*, (2), 77–86.

ELSTAD, E., LEJONBERG, E. & CHRISTOPHERSEN, K.A. (under utgivelse). Teaching evaluation as a contested practice: Teacher resistance to teaching evaluation schemes in Norway. *Education Inquiry*.

ELSTAD, E., LEJONBERG, E. & CHRISTOPHERSEN, K.A. (manuskript). When students evaluate teaching: What variables affect teachers' perception of the usefulness of the evaluations?

GNIST (2014). *Rapport til drøfting i GNIST-partnerskapet*. GNIST, Oslo.

GNIST (2015). *Forslag til hvordan et system for lærervurdering kan utformes og prøves ut i Norge. Rapport fra en arbeidsgruppe (fase 2)*. GNIST, Oslo.

GOLDHABER, D. (2015). Exploring the Potential of Value-Added Performance Measures to Affect the Quality of the Teacher Workforce, *Educational Researcher*, 44(2), 87–95.

GOLDRING, E. MFL. (2015). Make Room Value Added: Principals' Human Capital Decisions and the Emergence of Teacher Observation Data, *Educational Researcher*, 44 (2), 96–104.

HARRIS, D.N., INGLE, W.K. & RUTLEDGE, S.A. (2014). How Teacher Evaluation methods Matter for Accountability: A comparative Analysis of Teacher Effectiveness ratings by Principals and Teacher Value-Added Measures. *American Educational Research Journal*, 51 (1), 73–112.

HARRIS, D.N. & HERRINGTON, C.N. (2015). The Use of Teacher Value-Added Measures in Schools: New Evidence, Unanswered Questions, and Future Prospects, *Educational Researcher*, 44 (2), 71–76.

LEJONBERG, E., ELSTAD, E. & CHRISTOPHERSEN, K.A. (manuskript). Teacher Evaluation: Antecedents of Teachers' Perceived Usefulness of Follow-up Sessions and of Teacher Stress Related to the Evaluation Process

PAPAY, J. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review*, 82(1), 123–141.



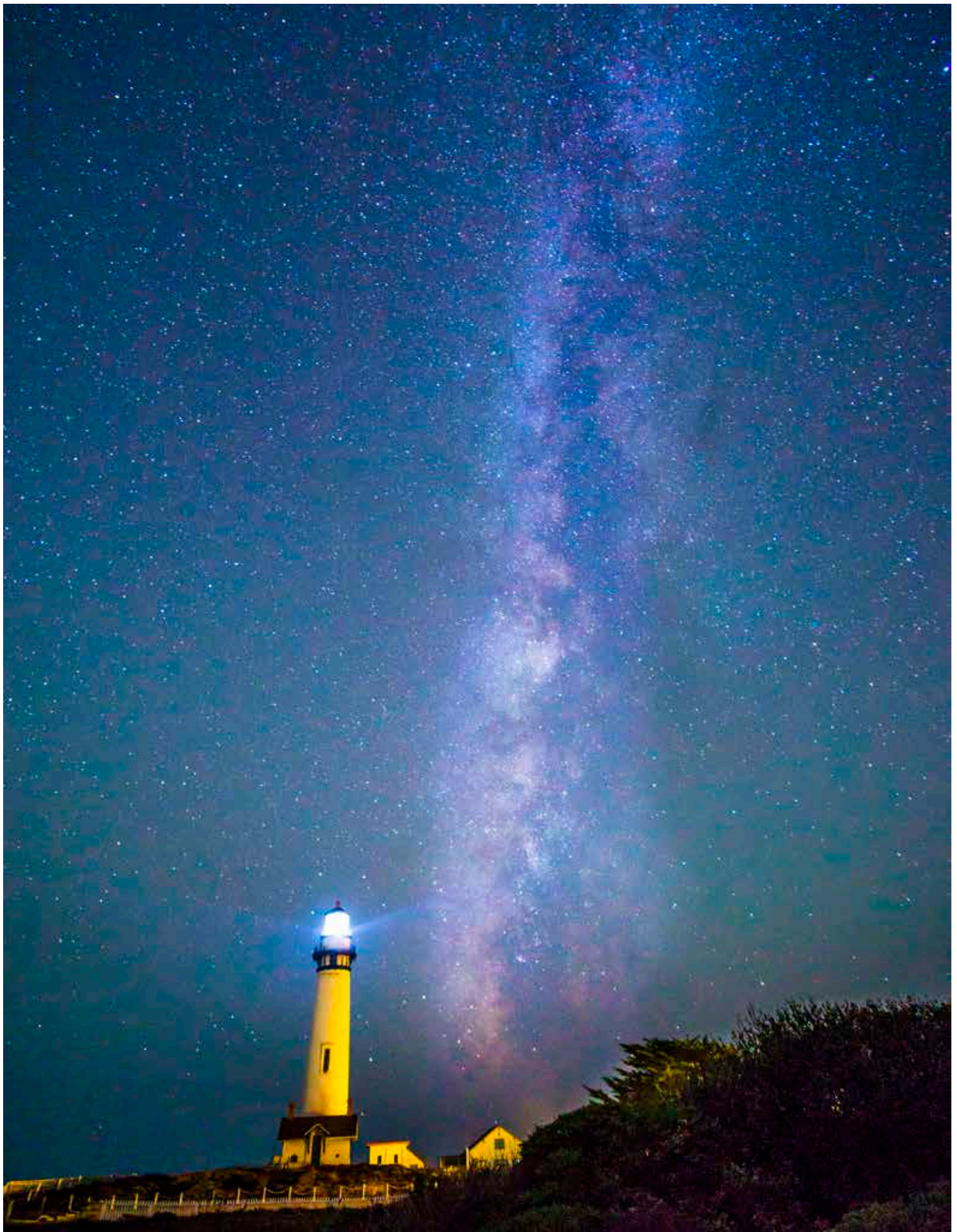
**Eyvind Elstad** er professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Han leder en forskergruppe ved navn TEPEC og er involvert i forskning om læreres profesjonelle utvikling og styringsformer i utdanningssektoren.



**Eli Lejonberg** er stipendiat ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (UiO) og har ansvar for faget Veiledning og mentoring i lærerprofesjonen ved UiO. Hun har tatt lektorutdanningen og mentorutdanning ved UiO, og har jobbet som lærer både i ungdomsskolen og videregående skole, og som mentor for nyutdannede lærere



**Knut-Andreas Christophersen** er Førsteamanuensis ved Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo, og underviser i forskningsmetode, statistisk analyse og databehandling. Han har samarbeidet Eyvind Elstad på flere skoleprosjekter.



# Fra profesjonsidealer til profesjonsetikk og profesjonsbevissthet

■ AV TROND HOFVIND

**For rundt ti år siden startet Utdanningsforbundet sitt arbeid med å etablere en etisk plattform for sine medlemsgrupper. Mange problemstillinger reiste seg, for eksempel hvordan den skulle utformes og hvem som skulle omfattes av plattformen. Skulle altruistiske idealer eller profesjonsbevissthet vektlegges sterkest? Og ikke minst, var det opplagt at ansvaret for profesjonsetikken skulle legges til en fagforening?**

Lærerne opplevde gjennom mange år å bli «ned-snakket». De ble fortalt at de selv hadde skyld i omdømmetapet. Medierådgivere og andre hevdet at lærerne og deres fagforeninger ble oppfattet som negative til reformer og alt nytt. Bakgrunnen var blant annet UFA-striden<sup>1</sup> rundt 1988 og konflikten om Bondevik og Clemets overføring av forhandlingsansvaret fra staten til kommunene i 2004. Overføringen var et sviende nederlag. Lærernes følte at status, lønn og arbeidsforhold ikke var bedret. Jobbkraft og ansvar økte.

Markedsgjøring og New Public Management (NPM)<sup>2</sup> hadde vunnet innpass. For lærerne betød

det press bort fra en profesjonsrolle og i retning en instrumentalistisk funksjonærrolle. *Lærer, du er så viktig at andre må styre deg*, formulerte Jens Garbo<sup>3</sup>. Noen svarte at læreren er så viktig at *andre må styre seg*. Å stå imot uønskete styringsformer som «test- og telleregimer», krevde forsvar av profesjonelt handlingsrom til å *styre selv*. På tross av all retorikken om «den gode lærer» og lærerens betydning, innebar utviklingen en vesentlig fare for deprofesjonalisering.

Det nye store forbundet hadde fra 2001 ambisjoner om å øke lærernes status. Man ville finne en vei for igjen å plassere lærerne blant samfunnets anerkjente profesjoner; som leger, jurister og ingeniører. Lærerprofesjonen skulle løftes, skrubbes og finslipes. Kvalitet var målet, og samfunnet skulle få økt tillit til lærerne. Lærernes selvforståelse og arbeidets egenart ga naturlig interesse for etikk

*Artikkelen bygger på et paper til årskonferansen for Profesjonsetisk nettverk 2015 i Bergen.*

og menneskesyn, nært koblet til engasjementet for kvalitet i skole og barnehage.

Etikkarbeidet ble knyttet til det Utdanningsforbundet har betegnet som sin *profesjonsstrategi*. Profesjoner har etikk! Utdanningsforbundets profesjonsstrategi ble også fremmet for å styrke innflytelsen på utdanningspolitikken og for å gi kraft i arbeidet for lønns- og arbeidsvilkår. Man var klar over dynamikken mellom status, samfunnsposisjon og lønnsnivå.

Fra 2004 har Utdanningsforbundet arbeidet målrettet med profesjonsetikk. Flere av de tidligere lærerorganisasjonene hadde også etikk på agendaen, men konkluderte aldri med en formulert og forpliktende plattform eller retningslinjer. Samlingen av lærerne var trolig en forutsetning for at Utdanningsforbundet kunne påta seg ansvaret for å utforme det som i dag kalles Plattformen. Etikkarbeidet lå innenfor organisasjonens vedtatte formål: *Utdanningsforbundet skal ivareta medlemmenes interesser når det gjelder lønns- og arbeidsvilkår og når det gjelder profesjonsfaglige og utdanningspolitiske spørsmål.*

Forbundet sentralt har hele veien har holdt fast ved målet om å *formulere* et felles etisk grunnlag for lærerne. Og ønsket om å videreutvikle lærerprofesjonens eget «etiske språk», stod det liten strid om.

### Startblokken

Utdanningsforbundet brukte tidlig på 2000-tallet begrepet «profesjonsidealer». Fylkesinfo<sup>4</sup> nr. 75/2004 hadde «Profesjonsidealer» som tittel. I vedlegg til Utdanning forsøkte man å engasjere til medlemsaktivitet: *Vi trenger idealer vi kan arbeide sammen mot, som kan gjøre oss sterkere og stoltere. Hva er aller viktigst i yrkesutøvelsen din? Hvilke idealer streber du etter? Hvilke verdier har vi felles – og hvilke kan variere?*

Det ble også vist til Danmarks lærerforening som brukte begrepet profesjonsidealer, med punkt som *Læreren vil etter bedste evne oppfylde folkeskolens målsætning og undervisningsmål.* Uten å raljere eller å redusere gode intensjoner, må jeg bekjenne assosiasjoner til mitt gutteløfte: *Jeg lover etter beste evne å ... hjelpe andre og leve etter speiderloven.* Et av problemene er at slike formuleringer ikke tilstrekkelig avgrenser mot imperative ordensregler,

være seg nødvendige eller uakseptable. (Referer medieoppslag om standarder for den profesjonelle lærer på Haugerud skole, Dagbladet og Dagsavisen 4. mai 2015.)

Noen tillitsvalgte pekte på at begrepet *profesjonsidealer* kunne ha individualiserende og introvert karakter. Og i løpet av prosessen ble det forlatt.

[...] i 2003 vedtok landsmøtet i Utdanningsforbundet at: [...] pedagoger på alle nivå i utdanningen må kunne håndtere yrkesetiske dilemmaer. Lojaliteten må primært være knyttet til barnet, eleven, og studenten. Utdanningsforbundet vil bidra til en etisk debatt som er knyttet til respekt, omsorg og læring ved å innarbeide en felles yrkesetisk plattform.

[...] på [...] landsmøte i 2006, ble tematikken igjen løftet fram. Det ble laget en strategi for å utvikle profesjonspolitikken fra regelstyring til verdistyring – fra profesjonsidealer til profesjonsbevissthet [...] På landsmøtet 2009 [...] ble [det] bestemt at Utdanningsforbundet skulle utforme yrkesetiske retningslinjer.<sup>5</sup>

Høsten 2012 vedtok til slutt sentralstyret Lærerprofesjonens etiske plattform for å<sup>6</sup>:

- videreutvikle etisk forsvarlig praksis i barnehage og skole
- fremme felles ansvar for beslutninger, slik at ikke førskolelærere, lærere og ledere blir stående alene i møte med dilemmaer og vanskelige valg i yrkeshverdagen
- høyne profesjonens etiske bevissthet
- høyne tilliten mellom profesjonen og samfunnet
- i større grad stå for og begrunne valgene vi tar

I Temanotat 5/2014 slår Utdanningsforbundet samtidig fast: *Arbeidet i barnehage og skole har alltid vært forankret i noen grunnleggende verdier.* Anekdotisk kan det refereres at på Utdanningsforbundet Hordalands årsmøte i 2015, uttrykte en taler dette slik: *Lærerprofesjonens etiske plattform er ikke en plattform som ble kjørt inn fra Ågotnesbasen (en oljebase), profesjonsetikken har alltid vært der.*



## Spenningene

Profesjonsstrategien og arbeidet med etikk ble presentert som del av en «foredlingsprosess» for skolen og barnehagen. Profesjonen skulle selv ta ansvar for kvalitet gjennom høye idealer og forventninger til seg selv om å være «profesjonelle». Det var ikke alltid lett å se distinksjonen mellom dette og krav uten- og ovenfra om å ansvarliggjøre lærerne.

En del tillitsvalgte oppfattet dette som selv-piskende. Skulle Utdanningsforbundet arbeide for gode (bedre?) lærere eller styrket profesjonsbevissthet og yrkesstolthet? Skulle lærerne bøye nakken i stormen – eller rette ryggen og kjempe? Sagt med andre ord: Skulle det profesjonsetiske arbeidet underbygge en introvert altruistisk tolkning av samfunnsmandatet, merkevarebygging og mediestrategi? Eller en profesjonskamp mot faglig degradering og deklassering, forent med styrket fagforenings- og samfunnsbevissthet?

Dokumenter fra organisasjonens sentrallødd tidlig på 2000-tallet peker i retning klassisk altruisme (Ifølge Store norske leksikon: uselvvisk og offervillig holdning og handling overfor andre, det motsatte av egoisme). Dette har dyp gjengklang i standen, og altruisme i møtet med barn og ungdom er langt fra det samme som selvpisking. Den lar seg heller forene med yrkesstolthet. Trådene kan trekkes til den historiske problemstillingen for lærerarbeidet: Kall eller lønnsarbeid? Eller som Eivind Kristiansen formulerte det i tittelen på sin bok om Norsk Lektorlag/Norsk Undervisningsforbund, *Fra fornem bønn til kamp for lønn* (1992).

Diskusjonen var nært knyttet til en annen aktuell dikotomi: det *kollektive* og *individuelle*. Vi må huske at prosessen gikk *i en fagforening i en tid med nyliberalistisk ideologi på sterk fremmarsj*. Individualisert eller kollektiv lønnsdanning var poler i lønnspolitikken. Skulle profesjonsetikken formuleres som individuelle idealer eller for å utvikle bevissthet i et kjempende fellesskap?

Debatten kan også sees i sammenheng med et klassisk fagforeningsdilemma: samarbeid eller konflikt, korporativ orientert eller kjempende fagforening? Gnist<sup>7</sup> og fellesprosjektet *Den gode utdanningsledelse*<sup>8</sup> er eksempler på samarbeidsprosjekter. Under arbeidstidskonflikten i 2014 ble

spenningsforholdet mellom kamp og samarbeid aksentuert. Skolenes Landsforbund trakk seg fra Gnist-partnerskapet, og Utdanningsforbundet tok initiativ til ny organisering.

Skulle lærerne fremstå som velmenende altruister eller yrkesstolte arbeidstakere som ser sammenhengen mellom profesjonsinteresser og forsvar av kvalitet i skoler og barnehager? Det er grunn til å anta at en profesjonsorientering, merkevarebygget med «kvalitet», lettere kan forenes med samarbeidsorientering overfor myndigheter og arbeidsgiver. Spørsmålet ble om profesjonsstrategien – inkludert profesjonsetisk arbeid – vil styrke eller svekke Utdanningsforbundet som fagforening for lønns- og arbeidsforhold.

Geir Karlsen reiste i artikkelen «Problemer med profesjonsidealene»<sup>9</sup> motforestillinger med en annen vinkling. Han argumenterte for at etiske regelformuleringer kan styrke utviklingen av en funksjonærrolle med utøvelse av programmatisk pedagogikk. Ytrestyring og etiske algoritmer (min formulering) kan i verste fall bidra til en korpsånd som reduserer den enkeltes moralske beredskap. *Den instrumentelle og prosedyremessige rasjonalitets heteronomi* (autonomiens motsetning) kan forstyrre den dypere utviklingen av lærerens personlighetsforankrede etiske bevissthet. Geir Karlsens refleksjoner er interessante når slikt som «atferdsprogrammer», undervisningsstandardisering og bruk av undervisningsmoduler diskuteres.

Det er mulig å antyde at Utdanningsforbundet forsøkte å ta på seg andres<sup>10</sup> «profesjonssko» i stedet for å finne riktig nummer for egne grupper. Men verken *lærer* eller *pedagog* er beskyttede titler. Dette gjør «patroljeringen» av profesjonens grenser krevende. I barnehager og grunnskole brukes i stor stil folk som ikke er lærere, til å utføre undervisning og annet pedagogisk arbeid. I skolen er situasjonen vanskelig gjort ved gråsoner og undergraving av undervisningsbegrepet. For barnehagepolitikken finnes det uklarerhet om «voksnetthet» og «pedagogtethet». Burde profesjonsprosjektet ha startet her? Var det i denne situasjonen for profesjonen, riktig å prioritere så store ressurser på utformingen av en *plattform*?

Andre elementer i profesjonsstrategien har

vært mastergradskrav, veiledning- og mentorordninger, kompetanseutvikling og videreutdanning, sertifisering/ autorisasjon og karriereveier. Særlig når det gjelder karriereveier og sertifisering har det vært uenighet. Aktuelt blir etablering av profesjonsetisk råd (behandles på landsmøtet i 2015). Min antagelse er at diskusjoner om andre profesjonsspørsmål kan ha preget vurderingene i etikkdiskursen.

I samtalen om profesjonsetikk er forholdet mellom en «formell» kodeks og den «praktiske» virkeligheten interessant. Det behøver ikke å være noen motsetning mellom en formulert profesjonsetikk og det å forholde seg til og reflektere over virkelige etiske, pedagogiske, profesjonspolitiske, utdanningspolitiske og samfunnspolitiske spørsmål. Kunsten er å knytte det faktiske og det formelle sammen. Det stolte etikkskapet kan få slagside dersom det «prektige og ufarlige» spillet på møterommene tillegges for stor vekt; og det ikke forenes med virkelighetens små og store spørsmål.

Prosessen med utarbeiding og implementering av plattformen i Utdanningsforbundet ble langt på vei «top-down»<sup>11</sup> – på tross av iherdige forsøk på å engasjere lokallag, klubber osv. Her må det tas i betraktning både generell reformtretthet, særlig blant skolelærerne, og at forbundet sentralt i samme periode altså introduserte flere andre prosjekt. Jeg tror at dette skapte visse spenninger, i et land der det ikke alltid flagges for alt som «kommer ovenfra, fra de nede i Oslo».

### En plattform for hvem?

Videre måtte man ta stilling til hvem som skulle utgjøre plattformens «nedslagsfelt», noe som igjen reiste spørsmålet om hvem profesjonen omfatter. I mange år har det vært diskutert om lærerne er én eller flere profesjoner. Dels er dette en profesjonsteoretisk problemstilling, men også et spørsmål om lærergruppenes selvoppfatning. I innledningen til plattformen står det: *Vi er én profesjon av barnehagelærere, lærere og ledere i barnehage og skole.* Utdanningsforbundet opererer i sin organisasjon med fem medlemsgrupper: barnehage, grunnskole, videregående opplæring, universitet og høyskole og faglig-administrativt støttesystem. I tillegg har lederne egen organisering. Noen

medlemmer, for eksempel lærerutdannerne, faller følgelig utenfor plattformens rammeavgrensning. Lærerutdannerne står i daglige undervisningssituasjoner og bygger relasjoner til studenter; noe som krever høy etisk bevissthet. Det er forståelig at disse, som er tenkt å ha en nøkkelrolle i implementeringen og utviklingen av profesjonens etikk, har reagert på at de selv ikke omfattes av den formulerte teksten.

Mange medlemmer innen de faglig-administrative støttesystemene har også oppgaver direkte med barn og unge. De arbeider de sammen med psykologer, sosionomer med flere, som har annen organisasjonstilknytning enn pedagogene. Flere av disse har derfor en annen profesjonsetisk forankring – om ikke nødvendigvis i motstrid til lærerprofesjonens plattform. Men et samspill mellom kollegaer med ulikt formulerte faglig-etiske forpliktelser, burde kunne være mer fruktbart enn problematisk.

Plattformen omfatter formelt sett ikke alle medlemmer. Den kan likevel gi noe til de fleste medlemmer, siden den er relativt generelt utformet. Men det gjør den på den annen side mindre «treffsikker» og kan for noen oppleves som mindre relevant. Alternativt kunne egne formuleringer for de ulike gruppene være en mulighet. Det ville imidlertid svekke plattformens form og overordnede karakter.

Og ikke nok med det. Utdanningssystemet består av mange yrkesgrupper, men også flere organisasjoner. I Utdanningsforbundets Temanotat 5/2014, kan vi lese:

[...] plattform(en) er ment å gjelde for alle lærere og ledere i barnehager og skoler, men Utdanningsforbundet er [...] ikke alene om å organisere disse gruppene. [...] Øvrige lærerorganisasjoner ble invitert med, imidlertid er det bare Skolenes landsforbund som formelt har sluttet seg til plattformen. Hverken Norsk lektorlag<sup>12</sup> eller Skolelederforbundet har [...] valgt å gjøre det samme.

Det finnes også barnehagelærere i Fagforbundet og styrere i Lederne. Ambisjonen om én profesjonsetisk plattform for alle lærere og ledere er problematisk både når det gjelder avgrensning

innad i Utdanningsforbundet – og fordi en ikke har oppnådd tilslutning fra samtlige organisasjoner. Det enkleste og redeligste, kan i fortsettelsen være å formulere *Utdanningsforbundets etiske plattform*. Betydningen og verdien av plattformen behøver ikke å bli redusert med dette. Og så kan man jo i tillegg ære den som æres bør.

### Fagforeningen

Det at *fagforeningen* påtok seg ansvaret for å formulere og implementere en profesjonsetikk, var ikke selvsagt. Kunne ikke myndighetene gjøre det? Et stykke på vei har jo det allerede skjedd gjennom prinsippene for opplæringen med den såkalte Læringsplakaten, læreplanens generelle del, Oppføringslovens formål og føringer for lærerutdanningen. Samlete og eksplisitte formuleringer av profesjons- eller yrkesetikk finner vi likevel ikke. Og det ligger i sakens natur at arbeidsgiver og myndigheters forventninger og krav er noe annet enn profesjonens egen etikk. Det er bare å nevne forståelsen av lojalitet.

Det er vanskelig å se at andre enn Utdanningsforbundet kunne påta seg ansvaret for å formulere lærernes profesjonsetikk tidlig på 2000-tallet. At lærernes egen organisasjon tok jobben, kunne styrke eiendomsforholdet til etikken – noe som ville ha betydning for internaliseringen i praksisfeltet. Trekk ved standens historie kan videre gi grunnlag for å antyde at det ville endt med havari, dersom ministre, direktorat eller for eksempel KS (sic) skulle ha kommet trekkende med etiske bud ovenfra.

Valget stod mellom at fagforeningen tok oppdraget eller at det ble liggende urørt. Det fikk trolig også konsekvenser for utformingen, når lærernes organisasjon selv «tok hånd om og beholdt grepet på» utviklingen av profesjonsetikken. Det åpnet mulighetene for å vektlegge eksempelvis kollektivt perspektiv, profesjonelt handlingsrom, utdannings- og samfunnspolitisk engasjement og verdien av kritisk refleksjon.

Utdanningsforbundet har sterke lokale ledd, med klubber og tillitsvalgte. Her ligger det et viktig potensial for å utvikle etisk diskurs og felles holdninger<sup>13</sup>. Forbundet har nettsider for profesjonsetikk med litteratur, referanser og dilemmaer for samtale og grubling. Fagbladet Utdanning

har hatt en fast spalte der sentralstyremedlemmer formulerer problemsituasjoner med etiske valg. Rundt femti caser har vært presentert på forbundets nettside, i bladet Utdanning eller som filmsnutter.

Jeg har foretatt en gjennomgang av disse. De skjønsmessige tallene kan gi en pekepinn om hvilket fokus det har blitt lagt opp til:

- 39 % hadde en ren *individuell* problemstilling av typen «hva skal jeg gjøre i denne situasjonen».
- 39 % hadde en vinkling jeg grupperte som: *både individuell og kollektiv* kollegial kontekst, gjerne knyttet opp til spørsmål om lojalitet.
- 20 % hadde også problemstillinger med *individuelle dilemmaer, men med utfordringer der lojalitet, ledelse og ressursmangel* var del av casen.
- I bare 10 % av de presenterte utfordringene var utdanningspolitiske eller samfunnsmessige perspektiver/referanser trukket inn. Hvem som var subjekt i tekstene, svarte grovt sett til fordelingen mellom Utdanningsforbundets medlemsgrupper.
- I 18 % stilles spørsmål om hva det er rett at *kollegiet* skal foreta seg. Det påfallende, tatt i betraktning at Utdanningsforbundet er en fagforening, var at tillitsvalgte eller klubbens plass eller rolle nærmest er totalt ukommentert.
- Bare i 4 % (to caser) er *tillitsvalgt* nevnt.

På sett og vis har man gjennom jobbing med dilemmaer og caser blitt stående i startblokken. Med referanse til EtiPP-rapporten (Etikk i profesjonell praksis, se Afdal m.fl. 2015) mener jeg at det å begrense seg til dette svarer til en «tynn» forståelse av profesjonsetikken<sup>14</sup>. Heldigvis har forbundet og lærerprofesjonen har kommet videre.

### Har den satt spor?

Lærerguppen(e) kan karakteriseres mer som et konglomerat enn et uniformt laug. Profesjonshistorikere har imidlertid vist at reformer og utvikling innen lærerutdanning, utdanningssystemet og organisasjonsbildet gradvis har lagt grunnlaget for en sterkere grad av felles identitet. *Lærerprofesjonens etiske plattform* kan ytterligere bidra til dette.

Den endelige utformingen av plattformen har

møtt liten motstand. Det kan hende den, for eksempel, i for liten grad ble sett i lys av behovet for motgift til NPMs koloniserende nyspråk. Men samtalen om profesjonsetikken er høsten 2015 preget av konsensus knyttet til formuleringene. Sånn sett kan plattformen vurderes som samlende. Vi vet imidlertid for lite om i hvilken grad plattformformuleringene har nådd helt frem til den enkelte lærer. Utdanningsforbundets fagblad, *Utdanning*, gjorde en rundspørring blant sine lesere. Bladet oppgir at 70 prosent har hørt om plattformen, 50 prosent har gjort seg kjent med innholdet og 30 prosent bruker den i sitt daglige virke; og at det er tall som gleder ledelsen i Utdanningsforbundet. Det reelle bildet kan dessverre være noe mer skuffende.

Jeg leser EtiPP-undersøkelsen 2015 som en bekreftelse på dette: Bare rundt 20 prosent av dem som fikk tilsendt spørreskjema, svarte. I rapporten oppsummeres deres svar slik: *... lærerne og lederne (svarer) generelt at de kjenner til Plattformen, men at de ikke kjenner den så godt.* En rimelig antakelse kan være at kjennskapet til plattformen blant dem som *ikke* svarte, er enda mindre. Ytterligere kan man tenke seg at anvendelsen av den i hverdagssituasjoner eller faglig-pedagogiske og samtaler, er enda sjeldnere. Inntil flere forskningsresultater foreligger, kan leseren, som undertegnede har gjort, selv samtale med lærere de møter om dette.

Som profesjonsmarkør og tillitsbygger utad er det også usikkert hvilken funksjon den har og vil få. Jeg kjenner ikke til om dette er undersøkt. Her ligger muligheter, og jeg er positivt forventningsfull. En forutsetning kan være at plattformen, på tross av at den ikke bør bli en steintavle, ikke stadig utsettes for revisjonsprosesser.

Hva så med lærerutdanningen? Den former nye lærere og må antas å være bevisst sitt dannelsesprosjekt – med etiske standarder og krav som sentrale tema. Her bygges grunnmuren for profesjonen – gjennom arbeidet med de kommende lærere, som er i sine mest «profesjonsformative» år. Kanskje er det nettopp i lærerutdanningen at en skreven plattform vil få størst «operativ bruksverdi».

Profesjonskamper oppstår i virkeligheten, om enn sjelden så dramatisk som motstanden mot

nazifisering under krigen. Uten sammenligning for øvrig, vil likevel som EtiPP, nevne de såkalte «Sandefjordlærerne», Joakim Bjerkely Volden og Marius Andersen. De nektet å rangere elevene etter «under forventet, tilfredsstillende eller over forventet måloppnåelse». Rangeringen var del av et skjema som Sandefjord kommune påla lærerne i Sandefjord å bruke<sup>15</sup>. Lærernes strid(ighet) var både resultat av høy etisk bevissthet, integritet og evne til å se større perspektiver. De vant kampen mot kommunen og fikk Zola-prisen.

Simon Malkenes' bok, *Bak fasaden i Osloskolen*, har hatt lignende gjennomslagskraft. Debatten om kartlegging og «vegg-til-vegg»-språktesting i barnehagen engasjerer tusenvis av pedagoger. Etiske utfordringer og kritikk av PALS<sup>16</sup> kan også være eksempel. Og ikke minst skapte streiken mot KS om arbeidstidsordningene i skolen i 2014, et enormt engasjement rundt profesjonsspørsmål blant lærere og andre skoleinteresserte. Mange lærere opplevde det som et etisk imperativ å sikre profesjonelt handlingsrom til beste for elevene og skolens kvalitet. Det er lett å se hvilken betydning slike saker har. Og den blir ikke mindre når plattformen brukes aktivt.

I oktober 2014 vedtok sentralstyret noen rammer for Landsmøtet 2015, som «skal bidra til å videreutvikle Utdanningsforbundet som en sterk og framtidsrettet fagforening». Blant punktene finner vi:

- Bygge opp under forbundets styrke og medlemmenes fagforeningsbevissthet
- Tydeliggjøre sammenhengen mellom medlemmenes vilkår og muligheten for å gjøre en god jobb for barn, unge og voksne i utdanning
- Styrke medlemmenes profesjonsbevissthet og yrkesstolthet

Kan vi her ane hvordan periodens erfaringer fra virkeligheten har påvirket posisjonene – og gitt bidrag til å forene profesjonsstrategien med kampen for gode lønns- og arbeidsvilkår? Alt henger sammen med alt: Vi trenger både profesjonsetikk, profesjonsbevissthet og fagforeningsbevissthet. Faktisk trenger vi samfunnsbevissthet og godt folkevett også.

## NOTER

- 1 UFA (undervisningspersonalets framtidige arbeidssituasjon). Utvalg opprettet av regjeringen i desember 1986, som skulle se på arbeidstidsordningene og konsekvensene av disse for lønningene.
- 2 «New Public Management (NPM) er brukt som en fellesbetegnelse for ulike reformidéer og styringsprinsipper som har preget offentlig sektor i mange land fra 1980-tallet og fram til i dag. Et gjennomgående trekk er forsøk på å overføre styringsmodeller og prinsipper fra næringslivet til offentlig sektor.» NTL-rapporten Markedsstyring i staten (2012)
- 3 Bedre Skole 4/2014
- 4 Utdanningsforbundets organisasjonsrundskriv
- 5 Fra saksutgreiing til landsmøtet i 2012 (sak 5 Profesjonsetikk i praksis)
- 6 Fra Utdanningsforbundets nettsider om profesjonsetikk
- 7 Opprinnelig partnerskap mellom regjeringen, KS, NHO, LO, Nasjonalt råd for lærerutdanning, studentrepresentanter og lærerfagforeningene
- 8 <http://www.ks.no/fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/kvalitet-i-skolen/sammen-om-god-utdanningsledelse/>
- 9 Bedre Skole 3/2005
- 10 For eksempel leger og jurister
- 11 Drøftes av Afdal et al. i Etikk i profesjonell praksis (Etipp, Afdal et al., HiØ)
- 12 <http://www.norsklektorlag.no/kategorier-utenfor-menystrukturen/fem-punkter-om-profesjonsetisk-plattform-article1401-17.html>
- 13 Eksempelet med det to Sandefjordslærerne, som nektet å gjennomføre det de mente var meningsløs testing, er interessant i denne konteksten.
- 14 Se også Dagny K.J. Hov og Frøydis O. Ohnstad (Bedre Skole 2/14)
- 15 Utdanningsforbundet.no
- 16 Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling (se Atferdssenteret – Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis AS) Helge Holgersen, Tom Are Trippestad drøftet etiske sider ved PALS i en kronikk i Bergens Tidende allerede 24.10.2011.

## LITTERATUR

- AFDAL, H. M.FL.** (2015) Etipp. Et følgeforskningsprosjekt knyttet til Utdanningsforbundets implementering av Lærerprofesjonenes etiske plattform. Oppdragsrapport 2015:5 Høgskolen i Østfold.
- BERGH, T. OG NILSEN, Y.** (2004). *Et akademisk fellesskap. Akademikernes fellesorganisasjon 1975–2001*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- GRIMEN, H.** (2008) Profesjon og profesjonsmoral, I: A. Molander og L.I. Terum: *Profesjonsstudier*.
- GROVE, K. OG MICHELSEN, S.** (2005). *Lærerforbundet – mangfold og fellesskap: Historia om Lærerforbundet og organisasjonene som danna forbundet*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- GROVE, K. OG MICHELSEN, S.** (2014). Lektorene – Lærere, embetsmenn og funksjonærer, I: R. Slagstad og J. Messel: *Profesjonshistorier*.
- HAGEMANN, G.** (1992). Skolefolk. Lærernes historie i Norge. Ad Notam/Gyldendal i samarbeid med Norsk lærerlag.
- HARGREAVES, A. & SHIRLEY, D.** (2012) *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag.
- HOFVIND, T.** (2007) Om profesjonens kraft og ansvar (kronikk i Utdanning)
- HOFVIND, T.** (2013), Profesjonsstrategi og fagforening (kronikk i Utdanning)
- KRISTIANSEN, E.** (1992). *Fra fornem bønn til kamp for lønn*. Filologenes og realistenes Landsforening/Norsk Lektorlag/Norsk Undervisningsforbund 1892–1992. Cappelen.
- LØVLIE, L.** (2013) Verktøyskolen
- ROVDE, O.** (2004). *Vegar til samling. Norsk Lærarlags historie 1966–2001*. Samlaget.
- ROVDE, O.** (2014). Lærarane. I kamp for skulen og standen. I: R. Slagstad og J. Messel: *Profesjonshistorier*.
- SEVERUD, J. OG HOFVIND, T.** (2007). *Apologi for tavlen og andre fotnoter*.
- SEVERUD, J. OG HOFVIND T.** *Apologi for tavlen – bonusspor*, elektronisk artikkelsamling, 2007–2015.
- ST.MELD. NR. 11** (2008–2009). Læreren Rollen og utdanningen.
- SKAUGE, T.** (2015). Ekspertise, yrkesetikk og tillit, I: S.G. Carson, N.M. Kosberg, T. Skauge & Th. Laudal (red.) *Etikk for beslutningstakere*. Cappelen Damm Akademisk.
- TRIPPESTAD, T. A.** (2011). Hva blir registrert om våre barn?
- UTDANNINGSFORBUNDET HORDALAND** (2012). Temahefte: Profesjon og profesjonsetikk.
- UTDANNINGSFORBUNDET** (2015). Lærerprofesjonens etiske råd, Temanotat 5/2015.



**Trond Hofvind** er adjunkt fra Universitetet i Oslo, realfagslærer i ungdomsskolen og tidligere tillitsvalgt i Norsk Lærerlag og Utdanningsforbundet. Han har vært fylkesstyremedlem og leder for seksjon grunnskole i Hordaland og medlem av seksjonsstyret for grunnskole sentralt.

# Tre grunner til at lærere slutter

■ AV KRISTINE HOLLUP OG MARIANNE SOMMER HOLM

**En kvalitativ casestudie undersøker hvorfor fem nyutdannede lærere har valgt å slutte som lærere. En fraværende ledelse, manglende veiledning og en utdanning som ikke forbereder godt nok til lærerrollen, er noen av de viktige årsakene til at de sluttet som lærere.**

Lærerflukt er et viktig tema innen utdanningsforskning. Årsaken er enkel: Et for høyt antall lærere velger å forlate yrket. Dette er en internasjonal trend som også er merkbar i Norge. Ifølge KS slutter 33 prosent av nyutdannede lærere i Norge innen fem år. En konsekvens av dette er lærermangel. I en ny rapport fra Statistisk sentralbyrå (SSB) anslås det at det i 2025 vil være en underdekning på i underkant av 38 000 lærere i den norske skolen. Dermed er det relevant å spørre om årsaken til lærerflukten blant de nyutdannede.

## Tre sider ved yrket

I studien intervjuet vi fem nyutdannede lærere, to fra barneskole og tre fra videregående skole. Informantene hadde arbeidet i skolen fra 2,5 måneder til fem år. Begge kjønn var representert i utvalget. Studien fokuserte på tre sider ved læreryrket:

*Lærerrollen:* Starten er nok krevende for de aller fleste, og mange kan ha tanker om å slutte. En

forklaring som gis, er overgangen fra studium til yrke (Fransson, 2001). *Praksissjokket* er et begrep som ofte brukes for å beskrive overgangen. Begrepet fanger opp en diskrepans mellom utdanningen og den virkeligheten som møter den nyutdannede. Utdanningen klarer ikke i tilstrekkelig grad å forberede studenten på yrket som venter henne. Hvordan de nyutdannede takler lærerrollen, kan være en medvirkende årsak til om de velger å forlate yrket.

*Skoleledelsen* virker sterkt inn på de nyutdannedes møte med yrket. Ledelsens arbeid med å legge til rette for at nyutdannede lærere får tilstrekkelig med støtte og oppfølging, kan virke inn på deres beslutning om å bli eller forlate yrket (Ingersoll & Strong, 2011).

*Veiledning:* For å imøtekomme utfordringene som venter de nyutdannede i Norge, tilbyr mange skoler veiledning. Satsingen på veiledning kan være et tegn på at skolene mener dette kan bidra



Foto: snaptitude/fotolia.com

til både å rekruttere og beholde lærere og samtidig gjøre de nyutdannede trygge i rollen (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Ingersoll & Strong, 2011). Målet er også at veiledningen skal føre til bedre kvalitet i barnehage og skole (Utdanningsdirektoratet, 2010). Hvordan de nyutdannede opplevde veiledningen, var en annen side ved yrket som vi undersøkte.

### Lærerrollens dilemma

Resultatene fra denne studien viser at konflikter i lærerrollen kan være en grunn til at nyutdannede lærere velger å slutte i yrket. Lærerrollen ble ikke som informantene hadde forventet. Det gjaldt særlig administrative oppgaver. Informantene var overrasket over den administrative rollen og syntes at dette opptok for mye av tiden deres. En annen grunn er den store arbeidsmengden og det høye tempoet. Alle informantene forklarte at den store arbeidsmengden vanskeliggjorde rollen som lærer, og at det bidro til beslutningen om å slutte som lærer.

Funn i denne studien viser at det er sider ved yrket som de nyutdannede mener at de ikke er godt nok forberedt på, men vi vil likevel ikke forstå dette som et tradisjonelt praksissjokk.

Grunnen er at informantene ser ut til å ha vært forberedt på vesentlige sider ved det som ofte knyttes til praksissjokket, som for eksempel undervisningsfaglige utfordringer (Fransson, 2001). Det er heller andre sider ved yrket som informantene ikke føler seg forberedt på. Et dilemma som synliggjøres gjennom materialet, er at læreren forventes å kunne veksle mellom ulike roller. De nyutdannede synes lærerrollen er krevende blant annet fordi den har fått en mer administrativ karakter. Dermed må læreren stadig veksle mellom administrative og pedagogiske roller. Det krever både tid og energi. De nyutdannede kan ha hatt en manglende forståelse av dette da de begynte i yrket. En årsak kan være at utdanningen ikke i tilstrekkelig grad har utfordret dem til å problematisere flere av dilemmaene som vil møte dem når de skal ut i arbeidslivet. Dette er kanskje noe som kan imøtekommes ved at studentene i mindre grad skjermes for administrative oppgaver i praksisperioden. En annen implikasjon kan være at man bør vurdere å skjerme nyutdannede lærere fra rollen som kontaktlærer det første året. Dette er en funksjon som innebærer mange administrative oppgaver og som krever en god forståelse av både lovverk og formelle retningslinjer.

### **Manglende støtte fra ledelsen**

Resultatene viser også at en ledelse som er lite involvert og engasjert i de nyutdannedes situasjon og utvikling, kan være en årsak til at nyutdannede lærere slutter i yrket. Vår studie viser at en manglende involvering fra ledelsen blant annet resulterte i en avstand mellom de nyutdannede og ledelsen. Det var lite kontakt mellom dem. De nyutdannede opplevde ikke at ledelsen i tilstrekkelig grad lyktes med å gi dem verken relasjonell eller faglig støtte. En konsekvens er derfor at tilliten til ledelsen ble svekket. Manglende støtte var en medvirkende årsak til at enkelte av dem valgte å slutte som lærere.

Funn i studien tydeliggjør at ledelsen må ha et bevisst forhold til nyutdannede ved å ta ansvar for både relasjonelle og pedagogiske oppgaver. Et viktig tema her er rektors pedagogiske ansvar. De nyutdannede mener at de fikk liten støtte fra ledelsen. De savnet både en emosjonell og faglig støtte. Den emosjonelle støtten blir viktig fordi tiden som nyutdannet er sårbar. Det kan være sterke følelser i sving, og følelsen av å bli forstått er dyrebar. Den faglige støtten er også viktig. En konklusjon i denne studien er blant annet at de nyutdannede ønsket seg flere tilbakemeldinger fra ledelsen. De stiller med andre ord tydelige krav til hvordan de ønsker å bli møtt av ledelsen for at starten skal bli best mulig. Dette bør tas på alvor. Tilbakemeldinger fra ledelsen vil være en form for faglig støtte, som også vil være viktig i de nyutdannedes profesjonelle utvikling. Men det kan også handle om den mer uformelle dialogen mellom nyutdannet og ledere. Informantene ønsker at ledelsen viser forståelse for deres situasjon. Det kan ledelsen gjøre ved at de har kunnskap om og innsikt i hvordan nyutdannede lærere opplever den første tiden.

### **Veiledningen fungerer ikke**

Resultatene våre viser at veiledningen ikke lyktes i tilstrekkelig grad, til tross for at fire av fem informanter hadde en veiledningsordning. Vi finner at det er hovedsakelig er to grunner til det. Mangel på faste møtetider er en viktig grunn. En annen viktig grunn er at ledelsen var lite involvert

i veiledningsordningen. Derfor tyder resultatene våre på at en lite vellykket veiledning kan føre til lærerflukt blant nyutdannede lærere.

Et flertall av norske rektorer (72 prosent) rapporterer om at de har en veiledningsordning ved sin skole (Rambøll, 2014). Men skal veiledningen bidra til å redusere lærerflukten og å skape tryggere og dyktigere lærere, må det stilles krav til hvordan veiledningen skal gjennomføres. Ledelsens innsats for å kvalitetssikre veiledningen som gis, vil være viktig for om man skal lykkes. Det bør være et ledelsesansvar å legge til rette for gode og formaliserte veiledningsordninger. Dersom rektor og ledelsen har bevisste strategier for hvordan de skal ta imot og følge opp nyutdannede, kan det være et viktig ledd i nyutdannedes møte med yrket. Samtidig er det sannsynlig at det å investere i en formalisert og gjennomtenkt veiledningsordning gir positive effekter utover den nyutdannede selv. Veiledning kan bidra til at den nyutdannede velger å bli værende i yrket, og at hun blir værende på samme skole. Andre positive effekter er knyttet til trivsel (Ingersoll & Kralik, 2004; Ingersoll & Strong, 2011). Til sammen kan dette gi flere positive ringvirkninger ved den enkelte skole. Dette bør være en motivasjon for ledelsen til å satse på veiledning.

Funnene knyttet til veiledning kan også gi praktiske implikasjoner for innholdet i veiledningen som gis nyutdannede. Informantene forteller om veiledningsordninger som er preget av tilfeldigheter. Tidspunkt for veiledningen er ikke avklart, og den følges ikke opp av ledelsen. Gjennom fortellingene til de nyutdannede virker det som om det er uklart hva som er hensikten med veiledningen. Skal veiledningen gi tilsiktede positive effekter, må ordningen bli en formalisert del av skolens satsing på nyutdannede lærere. Det bør også få implikasjoner for hvem som får rollen som veileder. Igen synliggjøres rektors og ledelsens ansvar. Gjennom fortellingene til de nyutdannede er det tydelig at mange av informantene ønsket seg hjelp når de opplever konkrete utfordringer. Men samtidig blir det klart at informantene også kunne hatt et viktig utbytte av å bli utfordret på dilemmaer som gjelder lærerrollen. De nyutdannede lærerne i vår studie



opplevde flere sider ved yrket som krevende. Veiledningen kunne bidratt til refleksjon omkring lærerrollen. Den kunne vært et utgangspunkt for å drøfte dilemmaer som lærerutdanningen vanskelig kan ta opp i seg, nettopp fordi utdanningen aldri kan gi en fullstendig og uttømmende forberedelse til yrket.

### Skoleledelses ansvar

Dersom de nyutdannede lærerne får en god start, er det ikke usannsynlig at de vil ha en karriere som vil vare gjennom et helt yrkesliv. Vårt materiale tyder på at ledelsens arbeid for å legge til rette for dette er viktig for om de nyutdannede skal velge å bli eller slutte i yrket.

### LITTERATUR

- BJERKHOLT, E.** (2012). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningsamtaler mellom nyutdannede og lokale veiledere*. Hentet 12. mai 2014, fra <<https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/1417/Thesis2.pdf?sequence=4>>
- FRANSSON, G.** (2001). Kap. 12: Den första tiden – en forskningsöversikt med fördjupningar. I: G. Fransson & Å. Morberg (Red.): De första ljuva åren – lärarens första tid i yrket. (s. 186-215). Studentlitteratur AB.
- HOBSON, A.J., ASHBY, P., MALDEREZ, A. & TOMLINSON, P.D.** (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), s. 207–216.
- INGERSOLL, R.M. & KRALIK, J.M.** (2004). *The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the research says*. Hentet 30. mai 2014, fra <<http://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/ECS-RMI-2004.pdf>>
- INGERSOLL, R.M. & STRONG, M.** (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. doi: 10.3102/0034654311403323
- RAMBOLL** (2014). *Veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere. Resultater fra kartleggingen 2014*. Hentet 12. mai 2014, fra <[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Barnehager\\_veiledningsordningen\\_kartlegging.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Barnehager_veiledningsordningen_kartlegging.pdf)>
- SMITH, K., ULVIK, M. & HELLEVE, I.** (2013). *Førstereisen. Lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- STATISTISK SENTRALBYRÅ** (2014). Framskrivninger av befolkning og arbeidsstyrke etter utdanning med alternative forutsetninger for innvandring. Hentet 30. mars 2015, fra <<http://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/framskrivninger-av-befolkning-og-arbeidsstyrke-etter-utdanning-med-alternative-forutsetninger-for-innvandring>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2010). Rapport: Innføring av veiledning for alle nyutdannede nytilsatte lærere. Hentet 30. mai 2014, fra <[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning\\_arbeidsgrupperapport.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning_arbeidsgrupperapport.pdf)>



**Kristine Hollup** er lektor ved Frederik II videregående skole og underviser i norsk og samfunnsfag. Hun har en master fra Lektorprogrammet ved UiO med spesialisering i samfunnsdidaktikk og en master i utdanningsledelse ved UiO.



**Marianne Sommer Holm** er lektor ved Elvebakken videregående skole og underviser i norsk og engelsk. Hun har en master i utdanningsledelse ved UiO.

# Profesjonskunnskap for matematikklærerutdannere

■ AV ANITA VALENTA OG OLE ENGE

**Det fins ingen egen utdanning for dem som skal undervise kommende matematikklærere. Matematikklærerutdannere må derfor utvikle sin kunnskap gradvis over tid. Lærerutdanningene bør finne systematiske måter for å tilrettelegge utvikling av lærerutdanneres kompetanse, og dermed bidra til kvaliteten i lærerutdanningen.**

Det er gjort lite forskning rundt profesjonskunnskapen til lærerutdannerne og hvordan den utvikles. I denne artikkelen skal vi se spesielt på matematikklærerutdannere og, i form av et rammeverk, gi en beskrivelse av ulike kunnskapselementer denne profesjonen bruker i sin profesjonelle yrkesutøvelse. Et slikt rammeverk vil kunne gjøre det mulig å utvikle et felles språk omkring og forståelse av hva det innebærer å være matematikklærerutdanner. Videre kan det brukes som et utgangspunkt for matematikklærerutdanneres kontinuerlige utvikling av egen profesjonskunnskap og undervisning.

Matematikklærerutdannere skal utdanne lærere som har solid og reflektert kunnskap om undervisning i matematikk for de trinn de skal undervise på. De amerikanske forskerne Deborah L. Ball og Hyman Bass (2003) innførte begrepet *mathematical knowledge for teaching* som et overordnet begrep for å beskrive hvilken kunnskap en lærer trenger for å undervise i matematikk. Vi vil referere til dette begrepet som *undervisningskunnskap i matematikk (UKM)*. Med utgangspunkt i beskrivelsen av UKM drøfter vi hvilken kunnskap en matematikklærerutdanner i grunnskolelærerutdanning trenger for å kunne legge til rette for at lærerstudenter utvikler UKM.

## Undervisningskunnskap i matematikk

Hvilken kunnskap i matematikk er det en matematikklærer bør kunne, men som en matematiker eller en lærer i et annet fag ikke trenger å kunne? Shulman (1986) identifiserer to hovedkategorier

av kunnskap, *fagkunnskap* og *fagdidaktisk kunnskap*, og fremhever at de er tett koblet. Shulmans arbeid danner utgangspunkt for flere undersøkelser der Ball og hennes medarbeidere har vært sentrale (se f.eks. Ball og Bass, 2003; Ball, Thames og Phelps, 2008). Ball, Thames og Phelps (2008) analyserer hva arbeidet til en matematikklærer går ut på og hva slags kunnskap som trengs til de ulike oppgavene, og de identifiserer seks hovedelementer av undervisningskunnskap i matematikk, som vist i Figur 1:



Figur 1: Undervisningskunnskap i matematikk (UKM)

*Allmenn fagkunnskap* defineres som matematikkunnskap som brukes ikke bare av lærere, men også av andre som arbeider med matematikk. Det innebærer blant annet å kunne løse et matematisk

problem, avgjøre om et elevsvar er riktig eller feil, om notasjonen som eleven eller læreboka bruker er riktig, om eleven bruker et begrep, en definisjon eller en fremgangsmåte riktig.

*Spesialisert fagkunnskap* er matematikkunnskap som er spesiell for matematikklærere og som ikke er nødvendig for andre enn dem. Det er en viktig oppgave for en lærer å «pakke ut» det faglige innholdet slik at det blir tilgjengelig for elevene. Det innebærer blant annet å kunne identifisere viktige matematiske ideer og muligheter som en oppgave kan inneholde. Den spesialiserte fagkompetansen består også i å være bevisst ulike måter å fremstille en matematisk operasjon eller idé på. I tillegg er fordeler og ulemper ved bruk av ulike representasjoner, forklaringer og argumentering en del av den spesialiserte fagkunnskapen.

*Kunnskap om faglig innhold og elever* defineres som lærerkunnskap om ulike måter elevene kan tenke på, hva de kan finne utfordrende, hvilke oppgaver som kan tenkes å virke interessante og motiverende og om en oppgave vil være lett eller vanskelig. Videre innebærer denne kunnskapen å kunne høre og tolke elevenes innspill og å ha kunnskap om vanlige forestillinger og misoppfatninger innenfor et gitt matematisk tema.

*Kunnskap om faglig innhold og undervisning* er matematikkunnskap som brukes i planlegging av undervisning. Denne kunnskapen kommer til syne i valget av eksempler og aktiviteter som legger til rette for utvikling av en dypere forståelse for det gitte matematiske innholdet, i vurderingen av fordeler og ulemper med en gitt oppgave eller fremgangsmåte, og i det å vite hvilke spørsmål som kan være produktive og fremme forståelse i arbeidet med et matematisk problem.

I tillegg til disse fire elementene identifiserer Ball et al. (2008) *læreplankunnskap* og *horisontkunnskap* som en del av undervisningskunnskapen i matematikk. Det er kunnskap om hvordan de matematiske emnene fra læreplanen er relatert og hvordan de utvikles videre i elevs utdanning.

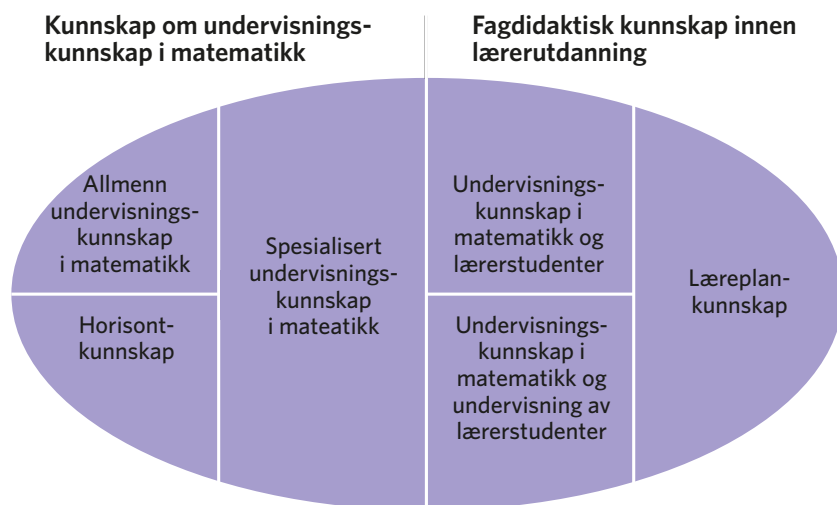
Kunnskapen matematikklærere trenger for å undervise i faget, har en matematisk og en matematikdidaktisk side, men de er tett sammenflettet slik det er fremhevet i beskrivelsen av de ulike elementene. Det faglige innholdet, et gitt begrep, en fremgangsmåte, representasjon eller

sammenheng, har avgjørende rolle for hvilken type spørsmål, oppgave eller arbeidsmåte som kan være hensiktsmessig i undervisningen.

Internasjonalt har beskrivelsen av matematikklærerkunnskapen gitt av Ball et al. (2008) hatt stor betydning for forskning og utvikling innenfor lærerutdanning, etter- og videreutdanning av lærere og forskning på utvikling av matematikklærerkompetanse. I Norge tas det utgangspunkt i UKM i rammeplaner for matematikkemner i grunnskolelærerutdanning.

### Lærerutdanneres undervisningskunnskap i matematikk

For å identifisere hvilken type kunnskap som det er ønskelig at en lærerutdanner i matematikk har, kan man stille tilsvarende spørsmål som ovenfor: Hva er det spesielle en matematikklærerutdanner bør kunne, men som en matematiker, en matematikklærer eller en lærerutdanner i et annet fag ikke trenger å kunne? Med utgangspunkt i modellen for undervisningskunnskap for matematikklærere gitt av Ball et al. (2008) ovenfor og en analyse av undervisningsoppgaver til en matematikklærerutdanner, har vi identifisert seks hovedelementer av *lærerutdanneres undervisningskunnskap i matematikk* (LUKM), som skissert i Figur 2.



Figur 2: Lærerutdanneres undervisningskunnskap i matematikk (LUKM)

Lærerutdanneres undervisningskunnskap i matematikk kan, tilsvarende som i undervisningskunnskap til matematikklærere, betraktes som bestående av to hovedområder:

- fagkunnskap som er tett knyttet til det lærerutdannere skal undervise i, her er det kunnskap om undervisningskunnskap i matematikk
- fagdidaktisk kunnskap om læring og undervisning av det som skal læres/undervises, her er det fagdidaktisk kunnskap innen lærerutdanning

Mye matematikkdiraktisk teori og forskning er knyttet til elevers læring og matematikkundervisning i skolen, og denne delen er det vanlig å arbeide med i lærerutdanning. På en annen side er det et stadig voksende felt innen matematikkdiraktisk forskning som studerer lærerstudenters utvikling av undervisningskunnskap, og denne forskningen vil ha en betydning for lærerutdanneres arbeid med studenter. Nedenfor beskriver vi kort de ulike elementene innen hvert av områdene av LUKM og eksemplifiserer elementene ved å ta utgangspunkt i matematikkdiraktisk forskning. I arbeidet med lærerstudenter vil de ulike elementene være i tett samspill.

*Allmenn undervisningskunnskap i matematikk* – undervisningskunnskap i matematikk som brukes ikke bare av lærerutdannere, men også av matematikklærere. Lærerutdannere bør ha faglig og fagdidaktisk kunnskap som beskrevet i UKM-modellen til Ball et al. (2008). Det innebærer å ha dyp forståelse for matematiske begreper og sammenhenger som er relevante for undervisning på de gitte trinnene, og det innebærer videre å ha kjennskap til og forståelse for matematikkdiraktisk forskning om undervisning og læring av matematikk. Med andre ord, matematikklærerutdannere bør selv ha undervisningskunnskap i matematikk innenfor de gitte trinnene lærerstudentene utdannes til.

*Horisontkunnskap* innen lærerutdanneres undervisningskunnskap i matematikk innebærer kjennskap til hvordan undervisningskunnskap i matematikk kan utvikles videre, etter at studentene er ferdig utdannet som lærere. Ebby (2000) ser det å lære av egen praksis som er en forutsetning for videre utvikling som matematikklærer.

Hun argumenterer for at det må arbeides bevisst i lærerutdanningen med å hjelpe lærerstudenter til å utvikle en vane og evne til å lære fra egen undervisning. Profesjonelt fellesskap, faglige diskusjoner og samarbeid mellom matematikklærere ved en skole har en sentral rolle for livslang læring og utvikling av undervisningskunnskap. Et slikt fellesskap kan for eksempel ta utgangspunkt i læreres faglige diskusjoner omkring elevarbeid (se Kazemi og Franke, 2004).

*Spesialisert undervisningskunnskap i matematikk* er undervisningskunnskap i matematikk som er spesiell for matematikklærerutdannere, og som ikke er nødvendig å ha for andre enn dem (som f.eks. matematikklærere i andre skoleslag eller lærerutdannere innen andre fag). Denne kunnskapen innebærer blant annet å kunne identifisere viktige matematiske og matematikkdiraktiske ideer og muligheter som en case, praksisoppgave eller annen type oppgave i lærerutdanning kan gi. Videre innebærer det å kunne identifisere kritiske aspekter ved undervisningskunnskap i matematikk, kunne utforme aktiviteter og spørsmål som «pakker dem ut» og gjør dem tilgjengelige for lærerstudenter. Et eksempel på et kritisk aspekt har vi i forskningen til Hill, Rowan og Ball (2005), som viser hvordan matematisk kunnskap har en helt sentral rolle for å kunne legge til rette for elevers læring. I arbeidet med lærerstudenter innebærer det et behov for å få frem det matematikkfaglige innholdet for eksempel i en case det arbeides med, og fremheve hvilken rolle dette har for hvilke typer spørsmål som kan stilles for å fremme elevers tenking. For å kunne gjøre det, må lærerutdanneren ha en dyp forståelse av matematiske begreper og sammenhenger, kjennskap til fagets oppbygging og natur, egne erfaringer med matematisk arbeid på et høyere nivå enn det man underviser i, og forståelsen for matematisk tenking og arbeidsmåter. I arbeidet med å tilrettelegge for studentenes utvikling av UKM trenger lærerutdanneren også matematikkdiraktisk kunnskap om elevers matematikklæring og kunnskap om matematikkundervisning utover det som vanligvis undervises i lærerutdanningen. Et eksempel er kunnskap om teori og forskning på betydningen ulike representasjoner (som tegninger, regnefortellinger, konkrete, tabeller, grafer,

muntlig språk, matematiske symboler) har for matematisk arbeid og matematikk-læring (se for eksempel Duval, 2006). Slik kunnskap kan bidra i utvikling av oppgaver og spørsmål som retter lærerstudentenes oppmerksomhet mot betydningen av ulike representasjoner i matematikk og utfordringer som kan oppstå.

*Undervisningskunnskap i matematikk og lærerstudenter* defineres som kunnskapen til matematikklærerutdannere om ulike måter lærerstudenter kan tenke på, hva de kan finne utfordrende, hvilke oppgaver som kan tenkes å virke interessante og motiverende og om en oppgave vil være lett eller vanskelig. Videre innebærer denne kunnskapen å kunne høre og tolke lærerstudentenes innspill og å ha kunnskap om vanlige forestillinger lærerstudenter kan ha om matematikk, matematikkundervisning og -læring. Et eksempel på matematikkdidaktisk forskning innenfor dette elementet av LUKM er forskningen til Lo, Grant og Flowers (2008), som viser lærerstudenters ulike måter å argumentere på for ulike multiplikasjonsstrategier, type representasjoner de tar i bruk og typiske utfordringer studentene har. Et annet eksempel er studien til Nicol (1999) over utfordringer lærerstudenter har med å lære å stille spørsmål til elevene, lytte til deres innspill og gi tilbakemelding. Enge og Valenta (2010) påpeker i sin studie at lærerstudenter gjerne er svært opptatt av elevers læring og hvordan de kan legge til rette for den. Samtidig overser lærerstudenter ofte betydningen av det matematiske innholdet i oppgaven elevene skal arbeide med og hvordan dette bør påvirke valg av arbeidsmåter og spørsmål som kan stilles for å fremme forståelse. Når analysen av oppgavens matematiske innhold mangler, blir lærerstudenters refleksjoner om egne praksisepisoder, elevers læring og egen undervisning nokså generelle og har lite potensial for å bidra til videre utvikling av undervisningskunnskapen i matematikk.

*Undervisningskunnskap i matematikk og undervisning av lærerstudenter* er kunnskapen til matematikklærerutdannere som tas i bruk i planlegging av undervisning av lærerstudenter. Denne kunnskapen kommer til syne i valg av eksempler og aktiviteter for å legge til rette for utvikling av undervisningskunnskap i matematikk, i vurdering av fordeler og ulemper ved en gitt aktivitet

i undervisningen, og i det å vite hvilke spørsmål som det er essensielt å ta opp i diskusjon med lærerstudenter. Måsøval (2011) undersøker lærerstudentenes arbeid med oppgaver innenfor algebraisk generalisering, og hun trekker spesielt frem rollen oppgavens utforming har for studentenes mulighet for å utvikle den tilsiktede kunnskapen. Koblingen mellom teori og praksis er et aspekt som flere undersøkelser fremhever som viktig for utvikling av lærerstudentenes undervisningskunnskap i matematikk (se Empson og Jacobs, 2008; Zaslavsky, Chapman og Leikin, 2003). McDuffie, Drake og Herbel-Eisenmann (2008, s. 247) fremhever to kritiske momenter i utviklingen av UKM, momenter som er tett koblet sammen. Det ene er å lære didaktisk teori i praksissituasjoner der det er behov for slik teoretisk kunnskap. Det andre momentet er utvikling av dyp matematisk forståelse, som er nødvendig for å undervise matematikk. Et viktig spørsmål i arbeid med lærerstudenter er da hvordan behovet for læring av didaktisk teori og utvikling av dyp matematisk forståelse kan fremmes i undervisning og i arbeid i praksis. I arbeidet med lærerstudenter legger Lampert m.fl. (2010) vekt på at man har aktiviteter som tar opp typiske hendelser fra praksis (som å lede en samtale med elever om et gitt regnestykke), aktiviteter der kompleksiteten i det å være matematikklærer bevares, men uten at man gjør det så komplisert at en lærerstudent ikke klarer å mestre dem. Slike aktiviteter kaller Grossmann, Hammerness og Mc Donald (2009, s. 280) for *kjernepraksiser*, og de argumenterer for bruk av slike aktiviteter i lærerutdanning (uavhengig av fag) for å styrke sammenheng mellom teori og praksis i utvikling av lærerkompetanse.

*Læreplankunnskap* innen lærerutdanneres undervisningskunnskap i matematikk innebærer kunnskap om og kompetanse til å utarbeide læreplaner i matematikk i lærerutdanning. I arbeidet med læreplaner er det viktig å ha forståelse for utdanningssystemet i Norge, verdier som skal fremheves gjennom lærerutdanningen og kunnskaper lærerstudenter skal utvikle for å kunne oppfylle sin lærerrolle. I utarbeidelsen av læreplaner er det mange valg som må tas, og det er alltid nødvendig å prioritere noe fremfor noe annet. Kunnskap innen matematikkdidaktisk forskning, kjennskap

til «den typiske» lærerstudentens faglige bakgrunn og studentens fremtidige oppgaver som lærer i utdanningssystemet, er viktig når valgene skal tas i arbeidet med læreplaner (se for eksempel Mc Duffie et al., 2008).

### Implikasjoner

Det er ingen utdanning som utdanner matematikk-lærerutdannere. Som oftest har de som ansettes til å undervise matematikk i lærerutdanning i Norge, en mastergrad eller doktorgrad innen matematikk eller matematikdidaktikk. I tillegg er det et krav om at de har praktisk-pedagogisk utdanning eller undervisningserfaring fra grunn- eller videregående skole. For dem som har matematikkbakgrunn kan utvikling av profesjonskunnskap som matematikklærerutdanner være krevende, da det er mange aspekter som man ikke har møtt gjennom egen utdanning og yrkeserfaring. De som har matematikdidaktisk utdanningsbakgrunn har en kjennskap til det didaktiske feltet og inngangen i lærerutdanning kan være enklere. Samtidig har de fleste av disse studert temaer knyttet til elevers læring og undervisning av matematikk i skolen. De har dermed heller ikke nødvendigvis kunnskap om lærerutdanning og lærerstudenter.

Matematikklærerutdannere utvikler gjerne sin kunnskap gradvis, gjennom undervisningserfaring og refleksjon, lesing, utviklingsarbeid og forskning. Kunnskapen som skal utvikles er kompleks, og veien kan være lang når man går den alene. Lærerutdanningene bør finne systematiske måter for å tilrettelegge utvikling av lærerutdanneres kompetanse, og slik hjelpe lærerutdannere i utviklingen av kunnskap og samtidig bidra til kvaliteten i lærerutdanningen.



**Anita Valenta** er førsteamanuensis i matematikk ved Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen (Matematikk-senteret). Hun har en doktorgrad innen algebra fra NTNU og har tidligere arbeidet ved grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Hennes

forskning omfatter blant annet matematikklærerkompetanse og dens utvikling, kommunikasjon i matematikk og dens rolle for læring og resonnering og argumentasjon i matematikk.

### LITTERATUR

- BALL, D.L. OG BASS, H.** (2003). Toward a practice-based theory of mathematical knowledge for teaching. I: E. Simmt og B. Davis (red.): *Proceedings of the 2002 Annual Meeting of the Canadian Mathematics Education Study Group* (pp. 3-14). Edmonton, AB:CMESG/GCEDM.
- BALL, D., THAMES, M.H. OG PHELPS, G.** (2008). Content knowledge for teaching. What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- DUVAL, R.** (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61, 103–131.
- EBBY, C.** (2000). Learning to teach mathematics differently: The interaction between coursework and fieldwork for preservice teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3, 69–97.
- ENGE, O. OG VALENTA, A.** (2010) Utvikling av matematikklærerkompetansen hos studenter i allmennlærerutdanning. *Tidsskriftet FoU i praksis*, Volum 4.(3) s. 61–77
- EMPSON, S.B. OG JACOBS, V.R.** (2008). Learning to Listen to Children's Mathematics. I: D. Tirosh og T. Wood (red): *The International handbook of teacher education. Volume 2*, 267–282. Rotterdam: Sense Publishers.
- GROSSMAN, P., HAMMERNES, K. OG MC DONALD, M.** (2009). Redefining teacher. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 15, 273–298.
- KAZEMI, E. OG FRANKE, M.L.** (2004). Teacher learning in mathematics: Using student work to promote collective inquiry. *Journal of Mathematics Teacher Education* 7, 203–235
- LAMPERT, M., BEASLEY, H., GHOUSSEINI, H., KAZEMI, E. OG FRANKE M.** (2010). Using design instructional activities to enable novices to manage ambitious mathematical teaching. I: M.K. Stein og L. Kucan (red): *Instructional explanations in the disciplines*
- LO, J., GRANT, T., OG FLOWERS, J.** (2008). Challenges in deepening prospective teachers' understanding of multiplication through justification. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 5–22.
- MCDUFFIE, A.R., DRAKE, C. OG HERBEL-EISENMANN, B.** (2008). The Elementary Mathematics Methods Course: Three Professors' Experiences, Foci, and Challenges. I: B. Jaworski og Wood, T. (red): *The International handbook of mathematics teacher education. Volume 4*, 247–264. Rotterdam: Sense Publishers.
- MÅSØVAL, H.S.** (2011). *Factors constraining students' establishment of algebraic generality in shape patterns: A case study of didactical situations in mathematics at a university college*. Doctoral dissertation at University of Agder (38), Kristiansand, Norway.
- NICOL, C.** (1999). Learning to teach mathematics: questioning, listening, and responding. *Educational Studies in Mathematics*, 37, 45–66.
- Shulman, L.S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- ZASLAVSKY, O., CHAPMAN, O. OG LEIKIN, R.** (2003). Professional development in mathematics education: Trends and tasks. I: A.J. Bishop, M.A. Clemens, C. Keitel, J. Kilpatrick og F.K.S. Leung (red): *Second International Handbook of Mathematics Education*, 877–917. Dordrecht, Nederland: Kluwer Academic Publishers.



**Ole Enge** er førsteamanuensis i matematikk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag avdeling for lærer- og tolkeutdanning. Han har en doktorgrad innen algebra fra NTNU og har jobbet ved lærerutdanningen siden 2002. Hans forskning omfatter blant annet matematikklærerkompetanse og dens utvikling, barns utvikling av tallforståelse og hvordan arbeide med resonnering og argumentasjon i matematikk i de tidlige skoleårene.



Foto: © Eli Berge/Fotofil.no

# Framtidens lærerutdanning – med historien til hjelp

■ AV HARALD THUEN

**Et forlenget utdanningsløp må ikke nødvendigvis bringe med seg oppstykkning og spesialisering i et faglærersystem. Det kan like gjerne utnyttes for å utvikle allmennlærerens faglige breddekunnskap og pedagogiske forståelse av skolens læringsoppdrag. Utdanningens dannelsesoppdrag fordrer tid – tid til fag, tid til studiet av barn og unge og tid til egenrefleksjon.**

I siste nummer av *Bedre Skole* (3/2015) anmeldte Peder Haug boken *Norsk lærerutdanning i etterkrigstida. Ei utvikling i spenning mellom tradisjon og fornying* (ABM-media as, Oslo 2015) av Per Østerud, Sigmund Sunnanå og Åsulv Frøysnes. Haugs gjennomgående positive omtale slutter jeg meg fullt og helt til. De tre forfatterne er seniorer i feltet med til sammen nær 150 års virke fra ulike poster knyttet til lærerutdanning, og de gir et levende, erfaringsrikt og detaljert bilde av utdanningens utvikling gjennom etterkrigstiden. Slik representerer boken et viktig bidrag til utdanningshistorien. Men så vil forfatterne også noe mer, for dette er ikke alene en historiebok, det er i høy grad også en bok til debatt. Mer enn annet frykter forfatterne for en akademisering av lærerutdanningen når den

nå i 2017 skal reformeres til å bli en obligatorisk, femårig masterutdanning. Vi skal se hvordan de historisk bygger opp under denne frykten, deretter skal jeg kort gi en alternativ tolkning av historien – en tolkning som tvert imot kan brukes som forsvar for en lærerutdanning på masternivå.

## **Allmennlæreren og gullalderen**

Så hva går fortellingen til Østerud, Sunnanå og Frøysnes ut på? Den spenner over oppturen fram til «gullalderen», 1970-årene med Studieplan- og reglementsutvalget (1972-77), ledet av Østerud og med Sunnanå som sekretær, og lærerutdanningsreformen i 1975, til nedturen gjennom 1990-årene fram til dags dato. Det utdanningspolitiske bakteppe ser vi i overgangen fra 1960/70-årenes

enhetsskoleideologi til 1990/2000-tallets kunnskapsskoleideologi. Det dreier seg grunnleggende om forholdet mellom det instrumentelle og det identitetsskapende motivet i utdanningspolitikken, konkretisert til lærerutdanningen, lærerrollen og det som skjer i møtet mellom læreren og eleven i klasserommet.

Skal læreren se sin oppgave i det «å få mer kompetanse ut av befolkningen» eller i det å legge til rette for den enkelte elevs personlighetsutvikling, tilhørighet og trygghet i fellesskapet? Forfatterne beskriver dette spenningsforholdet ved bruk av ulike ord og termer, som i konflikten mellom lærerens funksjonærrolle og den reflekterende rollen; i forholdet mellom en folkelig danningstradisjon og en akademisk kunnskapskultur; seminartradisjonen versus universitetstradisjonen. Fra begynnelse til slutt løftes den sosiale dimensjonen fram – læreryrket er et sosialt yrke, får vi høre, og skolen en sosial institusjon. Lærerens rolle som kunnskapsformidler og skolens oppgave som læringsinstitusjon i spenning med den sosiale dimensjonen, tematiseres ikke.

Kronjuvelen i fortellingen er allmennlæreren – læreren som ivaretar undervisningen i forskjellige fag, holder klassen sammen og følger eleven gjennom skoleløpet. Studieplan- og reglementsutvalget (1972–77) tegner ut allmennlærerrollen i lys av tidens progressive strømninger. Utvalget fikk et sjeldent vidt mandat. Det skulle utarbeides modeller, studieplaner og reglement for de pedagogiske høyskolene, som det i noen år kom til å hete før man gikk over til lærerhøgskoletitelen, og det skulle se på hvordan virksomheten kunne samordnes med universitetene og tilsvarende institusjoner. Prinsippnotat fra utvalget er et tidsdokument per se, utformet i fem punkter: *Autonomi*, det vil si selvråderett for den enkelte institusjon. *Demokratisering*, medinnflytelse og medansvar innad i institusjonen. *Personlighetsutvikling*, som uttrykte at lærerstudiene skulle gi noe mer enn yrkesrettede kunnskaper og ferdigheter. *Samfunnsorientering*, som innebar at den kommende lærergenerasjon skulle rette blikket utover klasserommet og ha øye for forhold som endringer i oppvekstvilkår, internasjonalisering, ny teknologi og det flerkulturelle samfunn. Det femte punktet er *Sammenheng* mellom utdanning

og yrke – beskrevet som lærerstudiets «omdreiningsspunkt».

Siden følger nedturen, innfanget av kunnskaps skolens logikk. I de siste kapitlene beskrives utviklingen fra 1990-årene utover i lys av New Public Management og en akademisering av utdanningen. Rammeplan på rammeplan forteller om grunnleggende endringer, et «hamskifte», som det kalles i boken, med en sterkere vektlegging av kunnskap og eksamener og nedtoning av yrkeserfaring og læring gjennom praksis. «Et strupetak på lærerutdanning», skriver Østerud i et av sine kritiske innlegg. Forfatterne beskriver konflikten i skillet mellom en kultur- og sosialorientert skole og en mer fagsentrert skole med vekt på «samspillet mellom utdannings- og forskningsoppgaver». «Seminarkontrakten» er under avvikling, skriver de, og etterlyser «generalisten». De vil tilbake til en grunnskolelærerutdanning som kvalifiserer både for barne- og ungdomstrinnet, en allmennlærerutdanning og ikke en faglærerutdanning, en utdanning som gir større plass til de praktiske og estetiske fagene, og som ikke bygger på spesielle karakterkrav for opptak. Endelig ser de ingen mening i planene om å omgjøre lærerutdanningen til en obligatorisk masterutdanning på fem år, tre år må være tilstrekkelig for allmennlæreren.

### Utvidelse til mastergrad?

Jeg spør: Hvorfor nekte allmennlæreren en lengre utdanning? Bør vi ikke heller se det som en mulighet og spørre hvordan en forlengelse kan nyttes? Allmennlærerrollen fordrer faglig breddekunnskap og en pedagogisk forståelse av skolens læringsoppdrag koblet med innsikt i barn og unges utvikling og sosiale behov. Her tilbys et kunnskapsløft for læreren, rett nok forankret i en utdanningsideologi som kan diskuteres, men like fullt et tilbud om et lengre utdanningsløp som kunne gitt allmennlæreren et påfyll. Østerud, Sunnanå og Frøysnes ser for seg at et masterstudium vil bringe med seg oppstyking og spesialisering i et faglærersystem, og det er en åpenbar fare, men kan ikke spørsmålet omvendt heller være hvordan et forlenget studieløp kan nyttes til allmennlærerrollens styrke?

Seminaristen, allmennlærerens urtype, utøvde sin rolle på bakgrunn av noen få år i allmueskolen



og ellers eget skjønn. Den tradisjonen søkte man å bryte med allerede i 1902, da en modernisert lærerskole, utformet etter de nye folkeskolelovenes behov, så dagens lys. Lærerutdanningshistorien siden den tid gir oss en pekepinn om hvilke utfordringer og problemer allmennlærerkonseptet reiser. Det ser ut til å være et sett av tilbakevendende utfordringer som må finne sin tidsbestemte løsning, så også for reformen i 2017.

### En alternativ historietolkning

Lærerutdanningens moderne historie, etter seminarenes tid, kan alternativt til Østerud, Sunnanå og Frøysnes perspektiv beskrives i tre epoker: *fagliggjøring* (1902-1940), *profesjonalisering* (1945-1975) og *akademisering* (1975->). Det altoverskyggende spørsmålet i 1902, allerede da, var hvor mange år utdanningen burde ha til rådighet. Spørsmålet hang nært sammen med et neste: Skulle lærerskolen underlegges grunnskolenes behov, eller kunne man tenke seg en lærerutdanning som mer aktivt og selvstendig tok del i grunnskolenes utvikling? Lærerutdanningen ble nå utvidet fra 2 til 3 år, og fagliggjøringen skjedde i kraft av pedagogikkfaget. Forholdet mellom det allmenndannende og det fagspesifikke innholdet ble et kjernespørsmål. Mer konkret: Hvor stor del av utdanningen skulle forbeholdes pedagogikkfaget, hvordan skulle fordelingen mellom pedagogikk og det øvrige faginnholdet være?

Lærerskolens konstruksjon besto i en «blending», som det ble sagt, mellom et allmenndannende og fagspesifikt innhold. Innholdet skulle profileres og utvikles ved to grep: det praktisk-pedagogiske innholdet og det pedagogiske teoriinnholdet. Spørsmålet knyttet til praksis handlet naturligvis om hvor mye tid man skulle avsette til praktiske øvinger, og hvordan forbindelsen mellom utdanningens teoretiske og praktiske del skulle tilrettelegges, mer konkret: Hvordan skulle lærerskolelæreren samarbeide med øvingslæreren? Hvem var autoriteten på området, teorialæreren eller øvingslæreren? Noen entydige og samlende svar på disse spørsmålene kom en ikke fram til.

Etterkrigstidens profesjonalisering av læreryrket hadde sin kerne i ønsket om å beholde og bygge opp under enhetsskolelæreren gjennom



utdanning av allmennlæreren. Ønsket kulminerte med planarbeidet og den nye loven midt på 1970-tallet. Allmennlæreren ble sertifisert for grunnskolen – hele grunnskoleløpet, både barne-trinnet og ungdomstrinnet, lektorene ble holdt på avstand. Vedtaket var pragmatisk begrunnet, lærerskolekandidatene hadde en kompetanse som var mer anvendelig enn lektorene, samtidig så man for seg at allmennlæreren ville bidra til en nedbrytning av skillet mellom teoretisk og praktisk kunnskap. En videreføring av klasselærertradisjonen var et viktig ledd i denne politikken. Lærernes tradisjonelle interesser og grenseoppganger mot akademiet og elitekulturen skulle fortsette, men en erkjente like fullt at lærerskolens kunnskapsinnhold måtte holde tritt med de nye kunnskapskravene grunnskolen stilte.

Den siste epoken, akademisering, innledes som jeg ser det, med 1975-loven og det samtidige planutvalget med Østerud og Sunnanå i spissen. Sagt annerledes: Vi kan se planutvalget som en introduksjon nettopp til den akademisering Østerud, Sunnanå og Frøysnes kritiserer. De møter på et vis seg selv i døren. I den andre enden av epoken, så langt, ligger reformplanen om en omgjøring av lærerutdanningen til et femårig masterstudium i 2017. Begrunnelsen ligger i dette: Loven, rammeplanene og reglementene fra 1970-årene ga lærerne og studentene i lærerutdanningen stor frihet i utforming av egne prosjekter, fagtilbud og studieopplegg. Undervisningstiden ble samtidig sterkt redusert, for nå var det ikke lenger lærerskoleeleven, men høskolestudenten som gjaldt. Epokens akademisering slår mer markert over i det vitenskapelige, eller som det heter i en av de seneste rammeplanene (2010): Utdanningen skal «kvalifisere for forskningsbasert yrkesutøvelse og for kontinuerlig profesjonell utvikling».

### **Akademisering innenfra**

Som jeg ser det, er akademiseringen nært knyttet til den autonomi lærerhøgskolene ble innvilget på 1970-tallet – ja, en ser det også i Østeruds og Sunnanås beskrivelser av hvordan friheten slo ut i vitale og blomstrende fagmiljøer på Hamar og i Stavanger. Skolene tiltrakk seg personale med forskningsambisjoner og sans for utviklingsarbeid, personer som Thor Ola Engen, Bjørn Berg,

Thorleif Høien og Erling Roland, for å nevne noen. De brakte med seg nye prosjekter, ga et faglig løft til institusjonene og avanserte selv i mange tilfeller til professorstillinger. I Stavanger ble de viktige støttespillere for universitetsutviklingen gjennom opprettelse av egne forskningssentre. Likeledes ser vi hvordan driften mot en rekke nye masterutdanninger, eksempelvis i spesialpedagogikk, førskolepedagogikk og yrkespedagogikk, blir etablert innenfor lærerutdanningen. Kort sagt: Driften mot akademiet kan ikke alene tilbakeføres til et ytre reformpress, den kom i høy grad også innenfra som et resultat av den autonomi- og demokratiseringsprosessen som tok form på 1970-tallet.

Lærerutdanningens moderne historie er, som vi ser, sentrert om *to hovedtema*: forholdet mellom det allmenndannende og det fagspesifikke innholdet og forholdet mellom teori og praksis. I tillegg kommer et tredje tema: Hva skulle det fagspesifikke innholdet i de forskjellige epokene faktisk bestå av, hva nytt hadde kommet til eller endret seg 'der ute' som gjorde at fagsammensetningen måtte endres? Om dette kunne de ulike faggruppene strides, men i allmennlærersammenheng er det de to første spørsmålene som har hatt forrang og ufravikelig ført til en diskusjon om forlengelse av utdanningsløpet. Når man nå tenker seg en ytterligere ekspansjon til fem år, tror jeg utdanningen gjør klokt i å takke «ja» til det – men da i et spørsmål om hvordan det kan bli til gagn for allmennlærerens rolleutøvelse. Utledet av historien vil jeg peke på et par forhold som det kan være verdt å overveie ved en ny utvidelse av utdanningen.

### **Lærefaget – et modningsfag**

For det første: Skal grunnskolens krav styre lærerutdanningen? Noe forenklet spurte man slik ved overgangen fra seminar til lærerskole ved inngangen til 1900-tallet. Skulle den nye lærerskolen være en utvidet folkeskole slik seminarerne på 1800-tallet hadde vært det i forhold til allmueskolen, eller kunne den tilføre noe nytt og fungere som en løftestang for folkeskolen?

Man samlet seg om det siste. Den «gode» lærer var læreren som mestret undervisningskravene faglig og formidlingsmessig, men utover det

tegnet man også bildet av læreren som noe mer. Enhetskolelæreren var læreren som evnet å se skolen og sin egen gjerning i en større sosial og kulturell kontekst. Lærerskolene reiste seg som kulturinstitusjoner. Slik ble lærerutdanningens faglighet forankret i dens eget rom. Her skulle lærerskoleelevanten ha tid til å utvikle sin lærerkarakter i møte med fagkunnskapen, den pedagogiske disiplinen og praktiske øvinger som helst skulle være ledet av lærerskolen selv. Pedagogikken var ennå ikke et forskningsfag i lærerutdanningen, den var et studiefag, men i det også et kulturfag med et dannelsingsrepertoar for den gjerningen lærerskoleelevanten senere skulle utøve som «skulens sjel», som Erling Kristvik sa. Sagt annerledes: Lærerutdanningens dannelsingsoppdrag fordrer tid – tid til fag, tid til studiet av barn og unge, tid til egenrefleksjon.

For det andre: Lærerens profesjonalitet knyttes gjennom historien med skiftende innhold til pedagogikken: Hvordan skulle pedagogikkfaget utformes i spenningsforholdet mellom en disiplinorientert, kulturfaglig forståelse og en instrumentell, nytteorientert forståelse? Spørsmålet reiste seg allerede i den første epoken da den nye, empiriske psykologien banket på døren og utfordret humanioratradisjonen. Gjennom de to påfølgende epokene styrket lærerutdanningen sin posisjon som en selvstendig del av utdanningssystemet. Det skjedde først gjennom en skjerpet profesjonsprofil, i det ytre rettet mot lærernes posisjon i et ekspanderende utdanningsmarked, i det indre knyttet til utdanningens identitet. Profesjonaliseringsepoken avspeilet seg i pedagogikken ved et teoretisk, disiplinorientert fag med plass både for pedagogisk historie og pedagogisk psykologi, didaktikk og kunnskaper om lærerens oppgaver og funksjoner.

Men hva med neste epoke? Jeg tror vi her er ved kjernen i det spenningsforholdet Østerud, Sunnanå og Frøysnes tar opp. Lærerutdanningen strever nå med å finne sin fagidentitet; akademiet er historisk nytt og ukjent for utdanningen. Profesjonens legitimitet skal festes til vitenskapen og forskningen. Et kjernespørsmål knytter seg da til

pedagogikkfaget, men dette har i den siste epoken tendert til få et mer instrumentalistisk innhold: Hvordan kan pedagogikkfaget komme læreren til nytte i klasserommet? Klassiske emner som pedagogisk filosofi og historie har blitt fortrent til fordel for aktuell, empirisk anlagt utdannings- og evalueringsforskning. Slik forskning kan gi nyttig informasjon om den verden de vordende lærere skal ut i, og den er viktig nok i så måte, men vi bør ikke tillate at den fortrenger teori-praksis-refleksjonen og det identitetsskapende danningselementet i lærerfaget.

Når lærerutdanningen nå skal bygges over en vitenskapelig lest, fordrer det tid til refleksjon over lærerfagets subjekt – barnet og den unge – deres individualitet, frihet og selvstendighet. En vitenskapelig lærerutdanning må samtidig gi rom for refleksjon over egen fagidentitet, yrkesrollens ankerfeste. Begge aspekter gjør krav på tid – lærerfaget er et modningsfag.

#### LITTERATUR

- DAHL, H. (1959). *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Universitetsforlaget, Oslo.
- HARBO, T. (1969). *Teori og praksis i den pedagogiske utdanning*. Universitetsforlaget, Oslo.
- KVALBEIN, I.A. (2002). «Pedagogikkfaget i norsk lærerutdanning – en historie om vekst og fall.» *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2–3, s. 111–124.
- KRISTVIK, E. (1920). «Handverk og kunst i læreryrket.» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4, s. 241–256.
- LØVLIE, L. (2003). «Pedagogikken i allmennlærerutdanningen». I: G.E. Karlsen og I.A. Kvalbein (red.), *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Universitetsforlaget, Oslo.
- NOU 1996:22 *Lærerutdanningen. Mellom krav og ideal*.
- THUEN, H. (2012). «Den gode lærer for sin tid. Pedagogikken i lærerutdanningens modernisering: 1902–2012.» I Y. Nordkvelle, G. Haugsbakk og L. Nyhus (red.), *Pedagogisk utvikling – veier og omveier til en god skole*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo.



**Harald Thuen** er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer, der han for tiden leder Ph.d-programmet *Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling*. Han har tidligere vært professor i utdanningshistorie ved Universitetet i Oslo. Thuen arbeider særlig med tema knyttet til utdanningspolitikk, pedagogikkens historie og oppdragelseshistorie.



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

## Hvor ble det av den kompetente eleven?

**Norske politikere er enige om at barnehagens pedagogikk skal være utforskende, ha stort rom for barnets egne initiativ og være basert på lek som tilnærming til læring. Denne tverrpolitiske enigheten er nedfelt i lov om barnehager, i rammeplaner og forskrifter. Likevel introduseres stadig flere av skolens arbeidsmåter, som ikke er lekbaserte, i barnehagene. Utviklingen skjer i all hovedsak på skolens premisser, ikke på barnehagens.**

Ifølge barnehageloven skal barnehagen, i samarbeid med hjemmet, ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Likevel blir de som utformer utdanningspolitikken og administrerer institusjonene stadig mer opptatt av at barna tidlig skal forberedes på skolens arbeidsmåter – gjøres skoleklare. Forskere frykter at den tiden som går med til å forberede barna på det som skal skje i skolen, gradvis fortrenger barnehagens bruk av lek som pedagogisk virkemiddel og barnehagens dannelsesoppdrag (Broström 2013; Hogsnes og Moser 2014; Lillejord m.fl. 2015).

Loven sier videre at barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang, utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter og ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Nyere forskning viser imidlertid at i store deler av OECD-området brukes barnehagen i økende grad som et middel for å forberede barna for skolen. Det skjer ved at

skoleaktiviteter introduseres for stadig yngre barn. Spørsmålet blir om det er mulig å utforme en pedagogikk som forener barnehagens og skolens arbeidsmåter – og som kan lette overgangen fra barnehage til skole?

### Tidlig innsats

Argumentet for at barn må gjøres skoleklare så tidlig som mulig, hentes blant annet fra forskning som viser betydningen av tidlig innsats (St.meld. nr. 16 (2006)). Stadig flere studier finner positive effekter av tiltak som settes inn tidlig i utdanningsløpet på forhold som sosial mobilitet, tilpasningsvansker, lese-, regne- og skriveferdigheter, helse m.v. (Mogstad & Rege 2009; Wollscheid 2010; Fandrem og Løge 2011; Skjelbred 2012; Dahl m.fl. 2014). Om effektene av tiltakene vedvarer, er foreløpig usikkert. Her trenger vi longitudinelle studier som undersøker de samme elevgruppene eller like elevgrupper over flere år. Når det gjelder betydningen av tidlig innsats mer generelt, er det forsket så mye over

så lang tid at det er konsensus i forskningsmiljøene om at tidlig innsats er bra både for enkeltindivider og for samfunnet. Forskningen gir imidlertid sjelden anvisninger på hvor tidlig man skal begynne eller hvordan den tidlige innsatsen skal innrettes, altså hva man skal gjøre for å få de positive effektene.

Et annet argument for å satse tidlig på barn hentes fra prinsippet om «renters rente». Renters rente betyr at kapital forrentes flere ganger<sup>1</sup>. Det vil altså si at du ikke bare får avkastning for de direkte investeringene du gjør, men at du også får avkastning på avkastningen av investeringene. Konsekvensen av en slik logikk blir at rasjonelle aktører forventes å investere så tidlig som mulig i barna sine, ettersom de så forespeiles å få enda mer igjen for investeringene sine.

### Den menneskelige kapitalen

I 1992 fikk Gary Becker nobelprisen i økonomi, blant annet for sin teori om human capital, eller menneskelig kapital (Becker 1975). Argumentet



hans var at kjente, håndgripelige former for kapital som penger i banken, aksjer eller en fabrikk ikke er den eneste formen for kapital. Utdanning er også kapital, fordi den bidrar til å heve inntektsnivået. Derfor betrakter økonomer utgifter til utdanning som investeringer i menneskelig kapital. Argumentet for betegnelsen menneskelig kapital er at det ikke er mulig å skille mennesker fra den kunnskapen og de ferdighetene de har, og som setter dem i stand til å navigere i samfunnet og på arbeidsmarkedet. Her sidestilles altså det å investere i mennesker med det å investere i kapital.

Tiltak i denne tradisjonen retter seg mot enkeltindivider, og det utvikles verktøy som skal ha ønsket effekt. Initiativer for å gjøre barn tidlig skoleklare er ofte inspirert av økonomisk tenkning – det handler ikke bare om renters rente, men også om at tid er penger. Spring (2011) påpeker at rapporten *A Nation at Risk* (1983) introduserte et nytt paradigme i utdanningssektoren, et «human capital paradigme» (s. 11) som legger til grunn

at utdanning er nøkkelen til økonomisk suksess. Det lages en kobling mellom produktivitetsvekst og tidlig innsats (Qvortrup 2009). Sammen med styringssystemer som forutsetter resultatkontroll, har utdannings-systemene i store deler av verden nå blitt rene testregimer som skal hjelpe beslutningstakere til å dokumentere at investeringene de gjør er kloke – altså kostnad-nytte-vurderinger.

#### **Barn er aktive i sin læringsprosess**

Norsk barnehagepolitikk bygger på en tradisjon som sier at barn er aktivt lærende. De lærer hele tiden. Denne tradisjonen er blant annet inspirert av Reggio Emilia i Italia, hvor foreldrene etter andre verdenskrig etablerte foreldredrevne barnehager som en reaksjon på praksis i de katolske barnehagene. Grunnleggende i foreldrenes tenkning var at barn skal tas på alvor som ressurssterke og unike, kompetente individer – ikke som tomme krukker som skulle fylles. Som aktive lærende fortolker barna selv virkeligheten. De voksnes

oppgave er å veilede barna, hjelpe dem til å se muligheter, ikke å under vise dem<sup>2</sup>. I norsk barnehage er synet på barn optimistisk (barn vil og kan), de betraktes som ressursrike, i kontinuerlig forandring og utvikling og de skaper, sammen med andre, kunnskap og kultur.

Når barna skal gjøres skoleklare, aktiveres imidlertid et annet syn på barn. I stedet for å bli betraktet som aktive, selvstendige og kompetente individer møtes de med arbeidsmåter som har mindre rom for lek. Forskere finner for eksempel at når barn skal trene akademiske ferdigheter i barnehagen, innføres det stillesittende arbeidsmåter som ikke er bra for barns fysiske helse (Gehris m.fl. 2015). Er det slik at oppfatningen av barn som kompetente individer, forsvinner et sted mellom barnehage og skole?

#### **En naturlig, undersøkende arbeidsmåte**

Hvis det er slik, kan det neppe tilskrives en uoverstigelig kløft mellom barnehagepolitikken og skolepolitikken i Norge. Allerede i Normalplanen for byfolkeskolen av 1939<sup>3</sup> omtales eleven som kompetent:

Den gamle klasseundervisning med leksehøring, spørsmål og svar osv. i samlet klasse (...) er ikke godt egnet til å interessere elevene» (s. 12).

og videre

Elevene må få være med på å legge plan for arbeidsoppgavene og framgangsmåten. De får snakke selv, ikke bare høre. De lærer å undersøke en sak og gå til kildene. De spør i heimen, går til boksamlingene, museene, til steder der de kan få greie på saken. Denne arbeidsmåten er naturlig. Slik må en gå fram når en vil lære noe senere

i livet også: undersøke, spørre seg for, samtale og lese (s. 13).

Den undersøkende arbeidsmåten har altså en naturlig plass i barnehagen og arbeidslivet – og skulle også være den vanlige i skolen. Normalplanens intensjoner er ikke avskaffet, men videreført i senere reformer. Når barn – selv i 2015 – kommer til skolen, kan de imidlertid enkelte steder møte det Normalplanen for byfolkeskolen av 1939 omtaler som «den gamle klas-seundervisning i samlet klasse».

### En hybrid pedagogikk

Svaret på om det er mulig å lage en pedagogikk som forener barnehagens og skolens arbeidsmåte, ser altså ut til å være at skolene virkelig tar på alvor intensjonene i Normalplanen for byfolkeskolen av 1939. Da vil det beste i barnehagens og skolens pedagogikk

kunne møtes. Det kompetente barnet må styrkes i barnehagen og den aktivt undersøkende og kompetente eleven bringes tilbake til skolen. Dette forutsetter tett samarbeid mellom institusjonene med ambisjon om bedre kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. I Norge har den enkelte kommune ansvar for at det blir tatt initiativ til samarbeid mellom barnehage og skole. Haug (2013) spør om det er gjort for lite for å bistå kommunene i arbeidet med å oppfylle de sentrale intensjonene med barnehagesatsingen. Det er i så fall synd.

### NOTER

- 1 <<http://skolediskusjon.no/kompendier/matematikk/regelbok-matte/renteregning/renters-rente>>
- 2 <<http://prismen.kanvas.no/files/2013/01/En-kort-innforing-i-Reggio-Emilia-filosofi.pdf>>
- 3 <<http://ub-fmserver.uio.no/minuskel/viewRecord.php?recid=209>>

### LITTERATUR

**BECKER, GARY S.** (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 2d ed. New York: Columbia University Press.

**BLAIR, C., & RAVER, C.C.** (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66, 711–731.

**BROSTRÖM, S.** (2013). Læring i overgang mellom dagtilbud og skole. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 50(3), 60–71.

**DAHL, E., BERGSLI, H., & VAN DER WEL, K.A.** (2014). Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt. *Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for samfunnsfag/Sosialforsk.*

**FANDREM, H., & LØGE, I.K.** (2011). De utfordrende barna-et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats. I: UV Midthassel, E. Bru, SK Ertesvåg & E. Roland (Ed.). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*, 125–146.

**GEHRIS, J.S., GOOZE, R.A., & WHITAKER, R.C.** (2015). Teachers' perceptions about children's movement and learning in early childhood education programmes. *Child: care, health and development*, 41(1), 122–131.

**HAUG, P.** (2013). From indifference to invasion: The relationship from a Norwegian perspective. I: Peter Moss (Ed.). *Early childhood and compulsory education.*

*Reconceptualising the relationship* (pp. 112–129). London & New York: Routledge.

**HOGSNES, H.D. & MOSER, T.** (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7(6), 1–24.

**LILLEJORD, S., BORTE, K., HALVORSRUD, K. RUUD, E. OG FREYR, T.** (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning <[www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)>

**MOGSTAD, M., & REGE, M.** (2009). Tidlig læring og sosial mobilitet: Norske barns muligheter til å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet. *Samfunnsøkonomen nr. 5*.

**QVORTRUP, J.** (2009). Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*. vol. CXVII (3-4).

**ST.MELD. NR. 16.** (2006). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.*

**SKJELBRED, D.** (2012). *Tidlig innsats-bedre læring for alle?* Cappelen Damm.

**SPRING, J.** (2011). *The politics of American education*. New York, NY: Routledge.

**WOLLSCHIED, S.** (2010). *Språk, stimulans og læringslyst: tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten: en kunnskapsoversikt*. Oslo: NOVA.

## Ergo kan ikke skolen flyve

■ AV HELGE HORN, LEKTOR VED OSLO BYS STEINERSKOLE

**Ludvig Holberg var en radikal skoleteoretiker i sin tid. Han ønsket et utvidet kunnskapsbegrep, der praktisk og teoretisk kunnskap ble koblet sammen.**

Hvorfor ikke kaste et blikk bakover når temaet er hva som er god skole? Kanskje er kruttet allerede funnet opp og ligger tørt og klart og venter på en statsråd som tåler et smell. En av fortidens merkelig aktuelle skolerøster tilhører en forfinet, spinkel, nervøs, kolerisk og sykelig bergenser, men som i kraft av tre professorater ved Københavns universitet, og ikke minst et formidabelt skjønnlitterært og essayistisk forfatterskap, skulle bli den store folkeoppdrager i tvillingrikene Danmark-Norge: Ludvig Holberg (1684-1754).

### Holbergs skoleerfaringer

Holbergs egen skolegang var latinskolen med dens røtter i middelalderens klosterskoler. 9 år gammel begynte Holberg på Bergens Katedralskole, en skole preget av latinpugg, disiplin og disputering over livsfjerne, gjerne teologiske, emner. Holberg var ingen rabulist og gjennomførte lydig, men pustet lettet ut over å bli kvitt «skolestøvet» da det vel var over. Kanskje hadde Holberg sett med en viss misunnelse på den bergenske kjøpmannsstandens sønner som gikk i styrmannsskoler for å kunne delta i det livlige handelslivet

i Bergen. I hvert fall var det nok hans egne håndfaste skoleerfaringer som lå til grunn da han senere – ansporet av tidens etter hvert modnede opplysningstanker – formulerte sine radikale pedagogiske ideer.

Hovedskytteskiven for Holberg ble dermed den virkelighetsferne lærdom slik han selv hadde erfart den i latin-skolen, men som også var utbredt i universitetssystemet. I komedien *Erasmus Montanus* utleveres denne typen kunnskap; student Rasmus Berg, alias Erasmus Montanus, setter landsbyen han kommer fra, på hodet med sine latinske syllogismer og underlige, lærde påstander. Motvekten er broren Jacob, som ved sin praktiske fornuft holder familiegården i gang og sørger for mat på bordet.

### Et utvidet kunnskapsbegrep

Holberg ville ikke ta knekken på verken latinen eller hjernetrimmen, men han ønsket et utvidet kunnskapsbegrep, en sammenkobling av praktisk og teoretisk kunnskap. Bondens erfaringsbaserte kunnskap om jordbruk var vel så verdifull som den lærdes avhandlinger. I et av sine epigrammer oppsummerer Holberg:

Jeg holder den for en lærd Mand,  
der i Grund forstaar et vigtigt Vi-  
denskab, enten han haver lært det  
paa Græsk, Latin eller sit Moders  
Maal, enten han har erhvervet det  
ved Læsning eller Erfarenhed.

Men Holberg går videre. I sin satiriske, fantastiske roman *Niels Klims underjordiske reise* møter vi et idealsamfunn – Potu (Utopia) – der Holberg radikalt snur opp ned på rangordningen. På toppen kommer de som bidrar til staten uten vederlag, dernest kommer bøndene, etterfulgt av andre nyttige yrker som håndverkere. Adelen, som snylter på staten, er på bunnen.

Holbergs oppgradering av praktisk kunnskap er det mye å lære av også i dag. Yrkesfagenes status er faretruende lav, og frafallet blant dem som tar slik utdanning, er med rette et hovedtema i skoledebatten. I stedet utdanner vi kan hende litt for mange som i egne øyne er for «spesielle» til å velge et jordnært og nyttig yrke.

For Holberg er ikke skolen kun et redskap for samfunnet til å reproducere seg selv (eller score på Pisa-tester). Skolegangen skal ha et høyere siktemål: dannelsen av personligheten. Holberg lanserer det som Grundtvig senere gjør til et slags slagord: *Menneske først*. Det er de klassiske dydene Holberg har i tankene når han sier at: «Børn må gjøres til Mennesker førend de blive Christne.» Det dreier seg om dyder som blant annet selvbeherskelse, måtehold, medfølelse, beskjedenhet. Skolegangen bør videre bidra til *selverkjennelse*, slik at ungdommene på et tidspunkt nøkternt kan vurdere sine begrensninger og muligheter. I tillegg kommer et viktig moment, som plasserer Holberg trygt i opplysningstiden: Skolegangen skal anspore til en «Slags *Arte critica*», til en personlig, kritisk sannhetstilegnelse. Det gjelder å ikke «tage Skyggen for Legemet». Den sunne kritiske sans skal få rom i kunnskapstilegnelsen. Man skal ikke «troe», man skal «ransage», det vil si undersøke.

Oppdragelsens mål er altså ifølge Holberg å utvikle en selvstendig dømmekraft, både når det gjelder egen person og ved tilegnelse av kunnskap. Det er mulig skolen i dag ikke ofte nok minner seg selv på at det å gi rom for menneskelig vekst i vid betydning, kanskje er dens viktigste oppdrag. En for ensidig vektlegging av det målbare ved skolens virksomhet kan komme i konflikt med det vi ellers tilstreber av mer allment dannende art.

### Sokratisk dialog som ideal

Holbergs kunnskapssyn og dannelsesideal får konsekvenser for hvordan undervisningen bør skje. Holberg tar avstand fra en autoritær overføring av kunnskap fra lærer til elev. Kunnskapstilegnelsen bør skje ved at elevene lærer å undersøke *fra grunnen av*; i fag som fysikk og matematikk helst ved eksperimenter. I stedet for en ensidig, ferdigtygget tale fra læreren, bør den sokratiske dialogen være idealet («Socratis behagelige Læremåde»). Undervisningen må skje i en positiv atmosfære, ikke ved tvang og trusler. Læreren må derfor utvise kreativitet og oppfinnsomhet for å skape lærelyst. Lærerens fremste dyd er tålmodighet – en egenskap Holberg selv absolutt ikke hadde – og hun må ta høyde for elevenes ulike utrustning fra naturens side.

Et slikt didaktisk ideal vil mange i skolen kjenne seg igjen i dag. At læringen skjer best ved å gå fra fenomen/observasjon til begrep og ikke omvendt, er neppe kontroversielt. De fleste lærere tar nok også sine motivasjons- og omsorgsoppgaver alvorlig. Likevel er det ingen hemmelighet at skolen for altfor mange elever føles abstrakt og intetsigende, og jo høyere opp i skolesystemet, jo større er problemet. Er det slik at «skolestøvet» fortsatt i for stor grad henger ved? Kanskje er problemet at kunnskaps-synet fortsatt er for snevert; det som gjelder for «skikkelig» skole er fortsatt først og fremst god, gammeldags stillesittende teori, mens praktiske og estetiske fag er for de skolesvake. Holberg ville ha en undervisning som kunne se det teoretiske i det praktiske, og det praktiske i det teoretiske. Er Holberg over 250 år etter sin død fortsatt for radikal for oss?

# Ekspertutvalg, lærerrolle og Dag Solstad

■ AV ROAR ULVESTAD, LEKTOR I NORSK OG ORGANISASJONSTILLITSVALGT

I UTDANNINGSFORBUNDET BERGEN

## En kommentar til Thomas Dahls artikkel «Konflikt, samarbeid, tid: Hvordan gjøre Elias Rukla til en kunnskapsarbeider?» i Bedre Skole nr. 1/2015.

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen har som kjent utnevnt et ekspertutvalg som skal se nærmere på fremtidens lærerrolle. Samtidig har vi Ludvigsen-utvalgets rapport om fremtidens skole foran oss, en rapport som sier mye om hva slags mandat lærerprofesjonen bør gis. Det har blitt mye kritisert at det ikke var lærere i utvalget. Det er det heller ikke i dette nye håndplukkede utvalget, med ett unntak.

Takket være Dag Solstad har vi allerede en lærerrepresentant i utvalget. Elias Rukla, vår alles kjære, men dog så fiktive Ibsen-spesialist, er med på lasset som «idealtipe», en representativ utøver av den lærerrollen som utvalget er satt til å utfordre og utvikle.

### Latterlig fagidiot eller oppdatert pedagog

I årets første utgave av Bedre Skole har lederen av det nye ekspertutvalget, professor Thomas Dahl fra NTNU, en kåserende artikkel der han reflekterer over lærerrollen. Mange av disse tankene må vi nok forvente å se igjen i det arbeidet som ekspertutvalget kommer til å gjøre, selv om de øvrige medlemmene også gjør sine professorale avtrykk i det endelige skriftlige produktet. Det

kan derfor være interessant å drøfte denne fremstillingen og ta tak i noen hovedmomenter og de konklusjonene som disse leder frem mot.

Artikkelen er letlest og morsom. Gjennom å bruke Norges mest kjente fiktive lektor som analogi, Elias Rukla, bygges det opp en besnærende kontrast mellom den litt latterlige fagidioten som messer for døve ører, og den moderne, oppdaterte pedagogen, som snakker med og ikke til elevene. Denne moderne pedagogen henter sin trygghet i dialog med sine kolleger og er selvfølgelig flink på erfaringsutveksling. Denne todelingen fungerer imidlertid bare om en lar Rukla faktisk være et representativt medlem fra lærerstanden. Det er han ikke. En av grunnene til at dette ble en populær bok i lærerkretser, var nettopp det satiriske og overdrevne ved skikkelsen, og den didaktiske effekten av denne boken har fått virke i lærerstanden i tjuen år allerede.

Etter å ha lest gjennom den satiriske fremstillingen av lærerrollen representert ved stråmann Rukla kom jeg til selve hovedpoengene i fremstillingen. Saklighetsnivået her er selvfølgelig forhøyet, men det er likevel ikke en selvfølge at denne delen av fremstillingen heller sammenfaller med hvordan det står til i skolen i dag.

Da vi gjorde evalueringen av arbeidstidsforsøkene, ble det også tydelig at det lærerne oppfattet som den største utfordring i skolen, var hvordan de skulle kunne gjennomføre tilpasset opplæring. Det hadde de ikke lært på lærerskolen. De hadde heller ikke, og det var vår forståelse av det, ikke lært seg å tenke undervisning som en læringsprosess hvor det ligger læring både for lærer og elev. Skal undervisninga tilpasses, må læreren også lære, lære å kjenne eleven, lære å kjenne hvordan eleven kan møtes, motiveres, berøres (Dahl 2015: s. 75).

At møtet med eleven innebærer en gjensidig gest av læring og erfaringsutveksling er en selvfølge, og ligger i ryggmargen på lærerprofesjonen. Mange av oss har som Dahl også lest Bruno Latour og kjent oss igjen i hvordan han setter ord på det faktum at vår forståelse av elevens forståelse er en grunnbetingelse for å stimulere til og planlegge videre læring.

Dahl skriver videre at (...) et kollektiv ansvar for ledelse av skolen, samt bruk av «peers», altså fagfellesamarbeid, har effekt på elevens læring. At Ludvigsen-utvalget, som sier mye bra om læring i sin gjennomgang av forskning, ikke berører denne forskningen i det hele tatt (NOU 2014:7), lar jeg være utvalgets problem (Dahl 2015: s. 78).





Foto: fotofantonia/fotolia.com

Det er kjekt at Dahl slik gir en kritisk kommentar til Ludvigsenutvalget, det er på sett og vis en tiltrengt indikasjon på at alle utdanningsforskere ikke er statlig betalte klakører, et publikum som er betalt for å klappe på de rette stedene. I dette kan det leses inn et brudd med tradisjonelle hierarkiske ledelsesformer som jeg kan sympatisere med. Det han videre sier om fagfellesamarbeid, kan jeg også identifisere meg med.

### Den verdifulle tiden

Men: streiken i fjor gikk på spørsmål om hvem som skal ha råderett over tiden vår. Denne tiden er verdifull, og vi vil bruke den til læringsstøttende samarbeid. På enkeltskolene er det en stadig kamp for å få tildelt tid til fagfellearbeid der vi kan utvikle våre lokale profesjonsfelleskap. Mye av fellestiden blir styrt mot fellesaktivitet der vi skal underkastes kommunalt definerte visjoner og satsingsområder. Derfor treffer ikke Dahl blink når han skriver:

Å starte diskusjon om læring med tidsorganisering er et helt feil utgangspunkt. Derfor virker krangelen om tid forstyrrende. Det gir inntrykk av at skoleutvikling og læring er et maskineri hvor det handler om å kunne disponere tid

riktig til predefinerte oppgaver. (Dahl 2015: s. 78)

Det lærerne kjempet for i fjor med å streike, var nemlig at hverdagen ikke skulle være preget av predefinerte oppgaver som ikke var faglig og pedagogisk begrunnet, og at ansvar for rett tidsbruk skal ligge hos lærerne selv. Krangelen om tid er forstyrrende, men det er ingen grunn til å bøye av, så lenge styringsivoren er preget av hule og arkaiske forståelser av hva ledelse og profesjonsutvikling består av.

Som et apropos, som egentlig er en hovedsak, kan det nevnes at både Solberg og Isaksen marginaliserer lærerorganisasjonene ved å påstå at de «bare» driver med lønn og arbeidstid. Som et eksempel på det har vi et prosjekt der både Utdanningsforbundet og Skolenes landsforbund tok del i et stort arbeid som kulminerte i en profesjonsetisk plattform for alle lærere. Å se kritisk se på hvordan skolens samfunnsmandat brukes, misbrukes eller ignoreres, er i ferd med å bli en av organisasjonenes nye kjerneoppgaver.

Kampen om tid er først og fremst kampen om bedre anvendt tid, for å realisere bredden av samfunnsmandatet, ikke bare de kvantitative delene som blir snakket om hele tiden. Å sette sammen partene med dette som

tema, ville være mer fornuftig enn et utvalg fjernt fra lærerhverdagen som skal lage nok et akademisk og språklig tidsriktig produkt.

Både rikspolitikerne og våre ledere i KS har en forståelse av fagforeningen som helt klart er rede for en oppgradering. Gunn Marit Helgesen, leder i KS, har i intervju skilt mellom «lærerorganisasjonene» og «lærerne». Hva signaliserer dette, om ikke et altfor lite konstruktivt og utgått syn på partssamarbeidet?

Organisasjonene er lærerne sine talerør, og selv når de mislykkes, er dette de mest systematiske måtene å kommunisere representative betraktninger, holdninger og verdier fra profesjonen som vi har i dag. Lærerorganisasjonene har utviklet seg mye, og politikerne har mulighet til å ta dette inn over seg og bruke dem på en helt annen måte enn det vi ser i dag, på tvers av partipolitiske skillelinjer.

Om lærerprofesjonen skal heves i status og anseelse, må ikke autonomien flyttes fra profesjons- og fagfelleskap, men styrkes. Ludvigsen-rapporten ivrer for å innføre «dybdelæring» som et kjernebegrep i fremtidens skole. Det har lærerne alltid ønsket. For å klare det må vi ha «dybdeforbereidelse» og styrket autonomi. Vi vil ikke gi autonomi til Dahls fiktive og vindskeive Rukla-gestalt knabbet fra Dag Solstads univers, men til de høyt kompetente fagfelleskapene som vansmekter på den ideologiske slagmarken, også kjent som «norsk skole». Kan ekspertutvalget anerkjenne dette, er det kanskje liv laga. Men med munnkurv om arbeidstid blir det nok en rapport som mest av alt er egnet til å fylle ut ekspertenes arbeidsuke. Lite mer.



Serien som ivaretar  
opplæringslovens krav  
til kontaktlæreren



Jørgen Moltubak  
**Gnistrende undervisning**

En inspirerende og praktisk bok for deg som er lærerstudent, nyutdannet lærer eller erfaren lærer og ønsker å videreutvikle deg som klasseleder.



Camilla Farstad og Kari Odden  
**Konfliktarbeid i skolen**

Boken gir konkrete råd og praktiske eksempler på hvordan gjenopprettende tilnærming kan brukes i det daglige relasjonsarbeidet i klasserommet og til å håndtere små og store konflikter i skolesamfunnet.



Halvor Bjørnsrud (red.)  
**Skolebasert kompetanseutvikling**

Det er erfaringer fra Ungdomstrinn i utvikling forfatterne presenterer og belyser i denne boken. De viser hva som særpreger skolebasert kompetanseutvikling, og hva som skal til for å lykkes med slike forløp.



Siv Måseidvåg Gamlem  
**Tilbakemelding for læring og utvikling**

Denne boken presenterer den innsikten vi har om tilbakemelding og effektiv læring i dag. Den tar opp spørsmål knyttet til typer av tilbakemelding, hvordan og hvorfor tilbakemelding er nyttig for lærere og elever og hva som kjennetegner god tilbakemelding for læring og utvikling.

## Undervisning i fremmedspråk

Camilla Bjørke, Magne Dypedahl, Gro-Anita Myklevold (red.):

### Fremmedspråksdidaktikk

Cappelen Damm Akademisk  
279 sider

AV ELSE RYEN

FØRSTEAMANUENSIS, MULTILING, SENTER FOR FLERSPRÅKLIGHET, UNIVERSITETET I OSLO

«Didaktisk kompetanse inneber kunnskaper og dugleik i å planleggje, gjennomføre og vurdere opplæring, noko som føreset mellom anna evne til



å analysere og reflektere omkring mål for opplæringa, læreplanens innhald, elevføresetnader, vurdering og rammene for undervisninga. Drøftingar med elevar og kollegaer om slike spørsmål inngår i den didaktiske kompetansen», heter det i Stortingsmelding 48 *Om lærerutdanning*. Med boka *Fremmedspråksdidaktikk*, redigert av Camilla Bjørke, Magne Dypedahl og Gro-Anita Myklevold, har lærerutdanninga fått en bok som ivaretar flere av disse perspektivene. Boka er kjærkommen fordi sentrale temaer i fremmedspråksdidaktikk har fått en grundig behandling, og fordi temaene knyttes opp mot norsk skole og norske læreplaner.

### Et omfattende fagdidaktisk arbeid

Boka som omfatter 19 kapitler, ivaretar sentrale temaer innen feltet fremmedspråksdidaktikk. Den har 18 bidragsyttere. Temaer som behandles er de grunnleggende områdene muntlighet, lesing og skriving. Ord-læring, fonetikk og grammatikk er behandlet i egne kapitler, og

ett kapittel har fokus på språklig sammenlikning. Fire av kapitlene er knyttet til kulturkunnskap. Andre temaer er språknormer, vurdering og bruk av korpus i undervisningen. I de to siste kapitlene i boka formidles innsikt i hvordan lærere kan analysere og drøfte sin egen virksomhet. Hvert kapittel avsluttes med angivelse av kilder og forslag til videre lesing, og for de kapitlene der det er relevant, er det innarbeidet forslag til oppgaver.

### Hva er fremmedspråksdidaktikk?

Dette spørsmålet er tittelen på det første kapitlet i boka der redaktørene skisserer hvordan det har vært en dreining fra fokus på form til fokus på funksjon og kommunikativ kompetanse i fremmedspråkundervisningen. Styrende for dagens – og denne bokas – tilnærming til språklæring er et kognitivt læringssyn. Språklæring er en prosess der innlæreren (den som lærer språket) er en aktiv, medskapende deltaker. Det innebærer at elevens bevissthet om egen språklæring står sentralt, dette omtales i dette kapitlet og gjenspeiles i flere kapitler senere i boka. Det første kapitlet foregriper også temaer som ordlæring, grammatikk og kultur, og det gir en god ramme for boka som helhet.

### Ferdigheter og kunnskaper i fremmedspråksfagene

Kommunikasjon er ett av tre hovedområder i fagplanene for engelsk og fremmedspråk, og planene inneholder en rekke mål for muntlig og skriftlig kompetanse. I *Fremmedspråksdidaktikk* omtales muntlige arbeidsformer i flere av kapitlene. Ett kapittel (av Camilla Bjørke og Berit Grønn) er som helhet viet muntlige ferdigheter og drøfter blant annet ulike muntlige sjangre, kjennetegn ved muntlige kommunikasjonssituasjoner og hvordan lærere kan legge til rette for arbeid med lytting og for at elever får bruke talespråket både spontant og gjennom forberedte oppgaver. Uttale har ikke fått plass i dette kapitlet, men er godt ivaretatt gjennom

et eget kapittel, «Fonetikk i språkfagene» (av Emerentze Bergsland).

I fonetikk-kapitlet reises spørsmålet om hvilken språknorm som skal velges når elever skal lære å snakke et fremmedspråk. Spørsmålet om språkvalg tas også opp i kapitlet «Prinsipper for grammatikkundervisningen» (av Anne Dahl). I begge kapitler er svaret at det er standardnormen i et språk som velges. Argumenter for dette er blant annet at alle språk er standardiserte og at standardformen gjerne oppfattes som mer nøytral enn andre varieteter. I kapitlet «Språknormer» av Thomas Hansen er temaet knyttet til hvordan vi forholder oss til språklig variasjon, hvilket språkideal lærere presenterer for elevene, og hvordan lærere forholder seg til elevenes varianter av fremmedspråket. «Native speaker»-idealet som lenge har vært rådende, er et umulig mål, mener Hansen, alternativet kan være, slik flere forskere har foreslått, at målet for innlæreren må være å bli en «competent foreigner». Dette innebærer en interkulturell kompetanse som gjør det mulig å etablere relasjoner og takle misforståelser i samhandling med mennesker som har en annen kulturbakgrunn. Imidlertid er dette et utfordrende område da det finnes lite faglitteratur om hvordan en kan arbeide med denne formen for interkulturell kompetanse.

Skriftspråklige ferdigheter er behandlet i to kapitler, ett om skriving (Ragnhild Lund) og ett om lesing (Camilla Bjørke og Berit Grønn). Kapitlet om lesing er det mest omfattende av de to, og det ville kanskje vært mer naturlig om dette hadde kommet først. Det omhandler blant annet strategier som bruk av forkunnskaper, førlesingsstrategier og bruk av ordbok. Dette er arbeidsmåter som kan overføres til skriving. I lesekapitlet omtales også lesemodeller, ulike lesemåter og teksttilnærming i sosialt samspill. I kapitlet om skriving pekes det blant annet på at mange elever har skrivevegring, og

forfatteren gir gode råd for hvordan lærere kan få elever til å produsere tekster. Siste del av kapitlet inneholder en kort drøfting av hvordan elevenes tekster kan gjøres til utgangspunkt for språklæring ved at læreren fungerer som veileder istedenfor å fokusere på feilretting, slik det ofte er vanlig i skolens fremmedspråkopplæring. Læreren som veileder har fått bredere omtale i bokas siste kapittel «Den lærende og reflekterende språklæreren» (av Lise Vikan Sandvik), som inneholder en interessant drøfting av muligheter for å utvikle en ny vurderingskultur i skolen.

I boka er det gitt plass til to kapitler om vurdering. I det ene tar Henrik Bøhn for seg generelle perspektiver på vurdering i språkfagene, i det andre fokuserer Tony Burner på formativ vurdering. Kapitlene utfyller hverandre på en god måte og gir kunnskaper som er helt nødvendige for lærere i norsk skole, der det legges så stor vekt på vurdering for læring.

### Grammatikk og ordkunnskap

Grepet med å behandle et emne fra ulike synsvinkler finner vi også i kapitlene «Prinsipper for grammatikkundervisningen» (av Anne Dahl) og «Metoder i grammatikkundervisningen» (av Eva Thue Vold). Spørsmålet om grammatikkens plass i språkundervisningen har vært et stadig tilbakevendende tema blant forskere og lærere. Synspunktene har variert sterkt, fra dem som har ment at eksplisitt grammatikkundervisning er helt grunnleggende for å oppnå en brukbar beherskelse av fremmedspråk, til dem som mener at grammatikkundervisning ikke er nødvendig, språket læres best gjennom bruk. Dahl og Vold er enige om at eksplisitt undervisning er nødvendig, blant annet fordi den tiden en har til rådighet for å lære fremmedspråk i skolen gjør det umulig å lære seg tilstrekkelig om språkets mønstre implisitt. Begge forfattere er opptatt av å vise at grammatikk ikke er et eget teoritunget fag, og at arbeid med grammatikk ikke

står i motsetning til en kommunikativt basert undervisning.

Deler av et budskap kan formidles uten grammatikk, men uten ord er det ingenting igjen, heter det i kapitlet «Vokabular og ordlæring» (av Camilla Bjørke). Skal en kunne kommunisere tilfredsstillende på et fremmedspråk, må en ha et tilstrekkelig ordforråd, og en må ha kjennskap både til ordenes forside, ordenes betydning, ordenes bruksområde og hvilke syntaktiske sammenhenger ordene kan inngå i. Kapitlet gir en god innføring i hvordan ordlæring foregår i et fremmedspråk, og hva det er viktig å fokusere på i en opplæringskontekst. Sentralt i kapitlet er omtale av ordlæringsstrategier og hvordan eksplisitt strategiundervisning kan styrke elevenes bevissthet om egen læring

### Kulturkunnskap

«Hovedområdet Språk, kultur og samfunn dreier seg om kulturforståelse i vid forstand. Det dekker sentrale emner knyttet til ulike sider ved målspråklandenes samfunnsliv og kultur», heter det i læreplanen for fremmedspråk. I kapitlet «Kulturkunnskap og språkopplæring» peker Ragnhild Lund på at læreverkene i norsk skole gir mye kulturspesifikk informasjon, og at elevene kan tilegne seg verdifull faktakunnskap, men ofte mangler kommentarer og oppgaver som kan gi økt kulturell innsikt. Lunds mål med kapitlet er å belyse hvilke emner en bør arbeide med og hvordan kulturkunnskap kan bidra til interkulturell kompetanse. Konkret arbeid med kulturelle uttrykksformer ivaretas i kapitlene «Litteratur i klasserommet» (av Gro-Anita Myklevold) og «Film som verktøy i språkundervisningen» (av Eva Lambertsson Björk, Jutta Eschenbach og Britt Wenche Svenhard). Begge kapitlene inneholder eksempler på velegnet materiale og gode arbeidsmåter.

### Bruk av digitale verktøy

I læreplanene for fremmedspråk og for engelsk pekes det på at å kunne

bruke digitale verktøy bidrar til å utvide læringsarenaen for faget og tilfører læringsprosessen verdifulle dimensjoner gjennom muligheter for møte med autentisk språk og anvendelse av språket i autentiske kommunikasjons-situasjoner. En spennende tilnærming til bruk av data i språkundervisningen presenteres i Hilde Hasselgårds kapittel om bruk av korpus. Et korpus, det vil si en database som inneholder tekster, er ifølge forfatteren et godt verktøy ikke bare for språkforskere, men også for språklærere og språkstudenter. Svært nyttig for undervisning i fremmedspråk er at det finnes en rekke korpusbaserte oppgaver knyttet både til vokabular og grammatikk. Dessuten kan lærere selv lage relevante oppgaver ved hjelp av korpus, og elevene kan inviteres til å gå på jakt etter bestemte ord og uttrykk og se hvordan de brukes i autentiske kontekster. Kapitlet avsluttes med en nyttig oversikt over tilgjengelige korpus på en rekke språk.

Utover dette kapitlet er ikke bruk av data tematisert, men i flere kapitler er det forslag til å bruke lyd- og bildemateriell på nett, og det finnes noen oppgaver der bruk av data inngår. Dette er imidlertid relativt beskjedent i omfang sett på bakgrunn av elevens fortrolighet med bruk av data, og at å bruke digitale verktøy framheves som en av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet.

### Det flerspråklige klasserommet som ressurs

Didaktisk kompetanse innebærer ifølge den nevnte stortingsmeldinga om lærerutdanning også evne til å reflektere omkring elevenes forutsetninger. Dessuten har læreplanene både for fremmedspråk og engelsk som mål at elevene skal undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette i egen språklæring. I boka *Fremmedspråksdidaktikk* har jeg bare funnet ett sted der det tematiseres at *morsmål*

ikke er identisk med norsk, når Anne Dahl i kapittel 8 drøfter om en i grammatikkundervisningen skal bruke morsmål eller det fremmedspråket eleven skal lære. Dahl peker på at å skifte fra fremmedspråket til eget – og kanskje flertallet – av elevenes morsmål «kan være en felle som gjør stoffet enda vanskeligere for elever med annen språkbakgrunn». For øvrig nevner redaktøren i bokas innledningskapittel at det flerkulturelle klasserommet heller er regelen enn unntaket, og at dette ved enkelte skoler har bidratt til etablering av undervisningstilbud i språk som urdu og arabisk. Bevisstheten om det flerkulturelle klasserommet burde ha gitt grunnlag for videre refleksjoner rundt mangfoldet blant elevene og åpnet for drøftinger rundt utfordringer elever kan ha når de ikke lærer fremmedspråk via morsmålet, men via norsk som er andrespråket deres. Et annet sentralt perspektiv som ikke ivaretas, er at flerspråklige klasserom gir ressurser for nye og spennende tilnærminger for sammenlikning av språk og for arbeid med oppgaver. Dette burde hatt en selvfølgelig plass, både i de for øvrig innsiktsfulle kapitlene om språklig sammenlikning i klasserommet (av Helene Hauge) og om interkulturell kompetanse i språkundervisningen (av Magne Dypedahl og Jutta Eschenbach), og i mange av de oppgavene som finnes i øvrige kapitler.

### Bevisstgjøring om egen praksis

«Alle språklærere har tidligere vært språkelever», skriver Åsta Haukås i artikkelen «Lærerens forestillinger om språkundervisning». Her viser Haukås, blant annet med henvisning til forskning, at lærere og lærerstudenter ofte henger fast i undervisningsformer de selv har erfart, former som ofte kan ha hatt fokus på innlæring av vokabular og grammatiske regler. For å ta i bruk nye arbeidsmåter der eleven inn-dras som en aktiv aktør, trenger lærere å konfronteres med og diskutere egne forestillinger om fremmedspråkundervisning

og språklæring. Dette er i tråd med *Storingsmelding 48 Om lærerutdanning*, der det heter at drøfting med lærere og elever om innhold, arbeidsmåter og mål i opplæringa er en del av den didaktiske kompetansen. Boka *Fremmedspråksdidaktikk* egner seg godt for å gi lærere og lærerstudenter et grunnlag for en reflektert holdning til egen praksis.

## Motiverende klasseromskulturer

M. Pless, N. Katznelson, P. Hjort-Madsen og A.M.W. Nielsen:  
**Unge motivation i udskolingen.**  
*Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*

Aalborg universitetsforlag  
 198 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN  
 RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Når lærere merker at elevene er motivert for lære, da er det lettere og mer hyggelig å være pedagog. Men hva det å være motivert egentlig innebærer, er det

ikke så lett å sette ord på. Her kan en ny dansk bok være til hjelp. De fire forskerne M. Pless, N. Katznelson, P. Hjort-Madsen og A.M.W. Nielsen har gitt ut boka «Unge motivation i udskolingen». Undertittelen virker mer forklarende: «Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen.» Den bygger på et omfattende forskningsarbeid omkring hva det vil si å være motivert og hvordan motivasjon oppstår.

At boka også er en forskningsrapport, bør ikke skremme noen lærere fra å lese i



den. Språket er klart og enkelt. Jeg antar at mange lærere og skoleledere vil finne kapittel 5 meget interessant. Det er på bare 30 sider og omhandler ulike måter unge mennesker motiverer seg på. Her er det mange muligheter for gjenkjennelse med hensyn til hvordan unge mennesker uttrykker seg om oppgaver og aktiviteter som opptar dem.

Boka behandler et helt fundamentalt tema som lærere merker og må forholde seg til hver eneste undervisningstime. Den gjør det ved å sette lys også på klassekulturens innvirkning på elevenes motivasjon for å delta i læringsarbeidet.

### Motivasjonsorientering

Dette er bokas hovedbegrep. På ulike måter vil elevene til enhver tid være preget av hva som motivasjonsmessig preger dem, det vil si hva de orienterer seg imot. Dette kan iakttas i måten de arbeider på og i hva de sier om hva som er viktig og attraktivt for dem.

Forskerne har hentet sitt materiale både fra skole-, hjemme- og fritidsarenaer. Ut fra sitt materiale har de laget en motivasjonsoversikt bestående av følgende fem kategorier:

- *Kunnskapsmotivasjon.* Mange unge er drevet av nysgjerrighet overfor omverdenen. De er altså motivert mot det å tilegne seg kunnskaper om det som ligger utenfor dem selv. Dette er gjerne knyttet til spesifikke fag og interesseområder.
- *Prestasjonsmotivasjon.* Om en prestere, det får vite ved å bli bedømt av og sammenliknet med andre. Tilfredsstillelsen av å oppnå gode resultater på prøver og tester står sentralt. Mange blir motivert av konkurranser som gjør det mulig å oppnå en høyere plass i hierarkiet. Presset om å prestere stresser mange.
- *Mestringsmotivasjon.* Slik motivasjon er mer et resultat av mestring enn en forutsetning for å kunne mestre.

Opplevelsen av å mestre er ofte koblet til elevens interesser. Her utfordrer den unge seg selv, og det å registrere egen progresjon står sentralt.

- *Relasjonsmotivasjon.* Ønsket om å være sammen med andre er et av menneskenes dypeste behov. Det handler om relasjoner til medelever og lærere. Klasseromskulturen er en sentral del her.
- *Involveringsmotivasjon.* Involvering i læringsarbeidet og prosessene. (Denne er vanskelig å beskrive.)

Disse punktene burde kunne danne et godt grunnlag både for å observere og diskutere hendelser og utfordringer som opptrer i skolehverdagen. Ikke mindre interessant kan det være å ta det opp i klasseforeldremøte.

Både direkte og indirekte sies det at klasseromskulturen har stor innvirkning på elevens motivasjonsorientering. Det lyder rimelig at fellesskapet mellom elevene og forholdet til læreren har slik betydning. Likevel savner jeg en utdypning og konkretisering av hvordan dette foregår.

### Forskningssirkel

Mange har skrevet om lærere som forskere, uten at slik virksomhet er blitt særlig utbredt. Forfatterne har her gjort noe lignende, men på en tilsynelatende enkel måte. De har benyttet seg av det som kalles forskningssirkel. Det dreier seg om at de sentralt i prosjektet har plassert en gruppe bestående av tre forskere og åtte lærere fra de skolene som har deltatt.

For å skaffe forskningsdata har de anvendt blant annet spørreskjema til elever, observasjon ved skoler, gruppeintervjuer med elever, intervjuer med lærere og analyse av noen elevarbeider.

Mine innvendinger mot det som fortelles om forskningsopplegget er to: De fem kategoriene for motivasjonsorientering som er listet opp ovenfor, virker

sannsynlige og fornuftige, men jeg kan ikke se hvordan de er fremkommet. Kategorier er jo ikke noe en finner ute blant elevene en har hatt kontakt med, men har kanskje noe å gjøre med hvilke ører som har lyttet til de unge menneskene som har deltatt i undersøkelsen.

For det andre står det lite om skoleobservasjonene; hvilke øyne og hører var det skolene fikk besøk av?

### Frafall eller lekkasje?

Mange elever i videregående skole slutter uten å ha fullført. Dette omtales vanligvis som *drop-out* eller *fracfall*. Elevene er ikke skolemotivert. Bak ordbruken ligger det antydninger om at elevene befinner seg i en bestemt tilstand: Enten er de motivert eller så er de ikke motivert. Denne boka kan gjøre det mindre enkelt å bruke denne tankemåten. Forfatterne ser ikke på motivasjon som noe eleven har eller ikke har. Etter deres syn er motivasjon noe som skapes. Derfor har skolen store muligheter til å gjøre noe med det. Motivasjon formes og blir til under skolegangen. Da kan det være aktuelt å bevege språkbruken bort fra å omtale elever som foretrekker å slutte, til å snakke om skolens interesse og evne til å holde på sine elever. Noen skoleledere kunne kanskje trenge spørsmål som: Lar dere det lekke mange elever fra din skole, eller evner dere å engasjere dem?

### En hjelp for skolen

Boka forklarer, nyanserer og aktualiserer motivasjon på en klar måte. Den kan være til hjelp for skoler som ønsker å drøfte sine egne erfaringer med å motivere elever. Sidene 61 til 93 kan være tilstrekkelig som utgangspunkt for en bakgrunn for å få til en opplysende og spennende kollegasamtale om fenomenet motivering. De fem måtene å være motivasjonsorientert på kan også være til hjelp for den som skal veilede elever som strever for lite eller for mye.

## Å bringe kropp, sanser og følelse inn i ledelse

Anne Berit Emstad & Elin Angelo (red.)

**Ledelse for læring i mulighetenes skole**  
*Skoleledelse i skjæringspunktet mellom allmenndanning og talentutvikling*

Cappelen Damm

260 sider

AV ANNA-LENA ØSTERN

PROFESSOR, PROGRAM FOR LÆRERUTDANNING  
VED NTNU

Boken *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringspunktet mellom allmenndanning og talentutvikling* er redigert av Anne Berit Emstad og



Elin Angelo. Boken er en argumentasjon for og en artikulering av hva estetisk ledelse kan være. Redaktørene har skapt en helhet der ulike dimensjoner ved estetisk lederskap trer frem når verdibasert og relasjonelt lederskap går som en rød tråd gjennom storparten av kapitlene. I mange av kapitlene fins det friske og nyskapende betraktninger. Boken er lett å lese, og den kommuniserer godt gjennom eksempler og analyser av begrensede empiriske materialer. Men den utfordrer også leseren når den oppsøker steder som ligger i frontlinjen av utviklingen, fremtidslaboratoriene.

### Skjæringspunkter mellom allmenndanning og talentutvikling

Torild Oddane og Grethe Wennes konstaterer i kapitlet *Ledelse for læring i et ekspertmiljø - fra minifolinist til Trondheim Solist*, at det er en grunnleggende utfordring i norske skoler at elever får et

undervisningstilbud tilpasset den enkeltes forutsetninger og evner. De diskuterer ledelse som nøkkel til utvikling av utdanningsløp som muliggjør både breddeundervisning og talentundervisning. Forfatterne beskriver faktisk, ved hjelp av to narrativer om Brede Bredde og Tale Talent, og med Trondheimspyramiden som et spennende eksempel, en ledelse som ligger i skjæringspunktet mellom allmenndanning og talentutvikling. Fins det da et slikt skjæringspunkt? Emstad og Angelo skriver at kunnskapssynet i Kunnskapsløftet (2006) rommer både talent og allmenndanning. Her tar boken muligens litt lett på et viktig tema. Men det som Oddane og Wennes løfter fram, er ikke uviktig, nemlig den verdibaserte ledelsen som gjennomsyrrer virksomheten. Ledelsen er distribuert og den er relasjonell. I suksessfortellingen om Trondheimspyramiden med minifiol som base og Trondheimssolistene som topp, blir samvirkende nettverk sett som viktige. Kapitlet er informativt og interessant. Faktisk skriver forfatterne frem et sted som kan inkludere dannelsesaspekter i samspill med talentutvikling.

Gunnar Engvik og Egil Gjølme nærmer seg talentspørsmålet fra idrettsutøveres ståsted i kapitlet om *Strategisk ledelse av videregående skoler med spisset toppidrett*. De ser på fenomenet toppidrett gjennom en analysemodell med tre områder: *Den aktuelle omverdenen*, *Den kjente framtid* og *Den ukjente framtid*. Analysen de gjør ved hjelp av disse begrepene, er basert på intervjuer med tre rektorer ved videregående skoler med idrettslinjer. I Engviks og Gjølmes analyser løftes to hovedprosesser fram: å tilpasse skolen til endringer i omverdenen og å være delaktig i å skape skolens framtid. Både i kapitlet om Trondheimspyramiden og i analysene i Engvik og Gjølmes kapittel legges det vekt på betydningen av visjonære ledere.

### Og så var det mulighetenes skole ...

I retorikken omkring skolen brukes begrepet «mulighetenes skole». Dette har

forfatterne tatt med i tittelen på boken. Og ja, det finnes noen gode ansatser i bokens ulike kapitler til å peke på muligheter gjennom å arbeide med ledelsesperspektiver. Grete Wennes og Eirik Irgens har et interessevekkende kapittel kalt *Læring som ledelse – en introduksjon til ledelse og ledelsesforskning*. En meget leseverdige tekst er også *Skolen som mulighetenes univers i bygda – eksistens-orientert ledelse som drivkraft*. Dette er en analyse av kulturskolen i Tolga. I kapitlet peker Angelo og Emstad på ledelsens avgjørende betydning for gode resultater.

I Lise Vikan Sandviks og Emstads artikkel om ledelsesdramaturgi konkretiseres trekk i et godt estetisk lederskap. De bruker en modell undertegnede har konstruert i boken *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. I tillegg til at det er interessant å se modellen i bruk, så er betydningen av et estetisk orientert lederskap skrevet fram på en utmerket måte. Gjennom å ta i bruk begreper fra dramaturgi skaper de en ny friskhet i ledelsesdiskusjoner. Eksemplet med den eksperimentelle undervisningen ved Bifrostskolen fungerer fint. Undervisningen er temaorientert og strukturert etter en helhetslinje med konfrontasjon, dialog og inspirasjon som mulige veier å gå.

### Det estetiske perspektivet

Ulike artikler handler om hva «estetisk» er for noe, kanskje mest samlet som bevisst arbeid med form som gir mening, og som sanselig, kroppslig tilnærming som tillater både følelser og tenkning i læringsarbeid og undervisning. Eirik Irgens og Tone Pernille Østern skriver initiert og dristig, men med godt teoretisk bakteppe i kapitlet *En følelse av berøring – ledelse for læring i estetisk perspektiv*. De skriver at det å kunne er selve kjernen i estetikk; estetikken er en form for kunnskap som mennesker får direkte fra sanselige erfaringer. Ettersom sanseerfaringer er menneskers primære erfaringer og basis for all kunnskap, kan vi ikke «flykte fra det estetiske, om vi aldri så mye skulle ønske det. Men hvorfor skulle

vi ønske det?» spør forfatterne. Deres konklusjoner er spenstige, spennende og godt teoretisk fundert.

Kristian Nødtvedt Knudsen og Tone Pernille Østern tar i kapitlet *Rektor, kjend din krop – med kroppen som et spejlbilde* tak i *embodied pedagogy* på en humørfyllt og kunnskapsbasert måte. De spør hva som skjer hvis rektors ledelse skjer uten kropp, og argumenterer for at kropp og kognisjon i form av beslutninger, handlinger og valg henger sammen.

Bokens 11 kapitler tar leseren med på en forfriskende reise i lederskapstenkning og gir dermed nye perspektiver på mulighetenes skole. Carl Dons skriver i kapittel 11 en slags sammenfatning av bokens bidrag. Han har en del gode poenger, men jeg savner en tydelig sammenfatning av kjernepunkter i bokens ledelsesperspektiver. Men det kan da leseren gjøre underveis i lesningen, og konkludere med at boken faktisk har belyst underbelyste estetiske perspektiver på ledelse, og dermed utgjør den et viktig bidrag til norsk ledelseslitteratur.

## Språkmangfold i høyere utdanning

Kari Mari Jonsmoen og Marit Greek (red.):

### Språkmangfold i utdanningen Refleksjoner over pedagogisk praksis

Gyldendal Akademisk  
300 sider

AV ELSE RYEN

FØRSTEAMANUENSIS, MULTILING, SENTER FOR FLERSPRÅKLIGHET, UNIVERSITETET I OSLO

Mange studenter med minoritetsspråklig bakgrunn som har norsk som sitt andrespråk, har erfart at de er gode nok i norsk til å kvalifisere for studier på høyskole- og universitetsnivå, men likevel ikke gode nok til å mestre studiene. I *NOU 2010:7 Mangfold og mestring – Flerspråklige barn,*

unge og voksne i opplærings-systemet pekes det på at høyere utdanningsinstitusjoner må være seg bevisst sitt ansvar for å legge forholdene til rette



slik at ulike studentgrupper skal lykkes i studiene. I sammenheng med dette viser utredningen til at Høgskolen i Oslo gjennom satsingen Interkult har lagt ned store ressurser i å styrke et flerkulturelt og internasjonalt studiemiljø. Dette prosjektet og ulike arbeidsformer og utfordringer for lærere i høyere utdanning blir omtalt i boka *Språkmangfold i utdanningen. Refleksjoner over pedagogisk praksis*, redigert av Kari Mari Jonsmoen og Marit Greek.

Boka omfatter 17 kapitler skrevet av forfattere med erfaring fra undervisning av voksne, de fleste er lærere eller studentmentorer på Høyskolen i Oslo og Akershus. Temaene omfatter læringsmiljø, andrespråklæring og pedagogisk utviklingsarbeid. Én artikkel omhandler voksenpedagogikk generelt, én rapporterer fra og diskuterer resultatene fra et forskningsprosjekt som undersøkte implementering av nasjonale retningslinjer for arbeid med flerspråklighet og flerkultur i lærerutdanningen. Sentralt i boka står de utfordringene som møter en stor andel av de studentene som ikke har førstespråkskompetanse i norsk, men som har norsk som sitt andrespråk. De pedagogiske refleksjonene og forslagene til arbeidsmåter en finner i boka, er imidlertid relevante for profesjonsstudiene generelt, for som redaktørene understreker, er tilegnelse av nye fag og nye fagkulturer utfordringer for alle studenter.

#### Lærere i et flerkulturelt og flerspråklig studentmiljø

Økende språklig og kulturelt mangfold blant studentene i høyere utdanning stiller nye krav til utdanningsinstitusjonene

og til lærerne, og det er behov for å legge til rette for og stimulere til pedagogisk utvikling og fornying, skriver Marit Greek i artikkelen «God pedagogisk praksis i høyere utdanning». God pedagogisk praksis omtaler hun som en «mangfoldsbekvisst pedagogikk». En slik pedagogikk innebærer at utdanningsinstitusjoner er preget av en kultur som er åpen for kritisk refleksjon, og for endringer. Sentralt står pedagogiske diskusjoner rundt spørsmål om hvordan lærere kan bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø og aktivere studentenes individuelle ressurser på en slik måte at det kommer hele miljøet til gode. Dette tematiseres også i artikkelen «Stolthet og fordom», som Marit Greek har skrevet sammen med Kari Mari Jonsmoen. Tittelen på artikkelen henspiller på Jane Austens roman fra 1813. Parallellen forfatterne trekker, er at fordommer ikke bare er noe en har på et personlig plan, men at det også kan prege våre holdninger og handlinger i profesjonell sammenheng. Dersom vi er låst fast i oppfatninger om hva som er god pedagogikk og hvordan en god student bør være, hindrer det nødvendig nytenkning. I møte med dagens studenter er det vesentlig at lærere har evne til omstilling og til å ta i bruk nye metoder. Samtidig er det ifølge forfatterne viktig at lærerne har en sterk yrkesidentitet og er stolte av sitt arbeid, da er de også godt rustet til å møte nye utfordringer i møte med studenter med ulike forutsetninger.

Det er også vesentlig at lærere i høyere utdanning bruker pedagogiske metoder tilpasset voksne med ulike erfaringer. Dette skriver Lis Karin Andersen om i artikkelen «Voksenpedagogikk i praksis – tilrettelegging for læring hos studenter». Voksne lærer i større grad enn barn og unge på bakgrunn av erfaringer og refleksjon. Deres tilnærming til læring er dessuten sterkt knyttet til livssituasjon, og det er viktig for voksne studenter å se nytteverdien i det de lærer og forstå hvordan de kan omsette det i praksis. I

artikkelen drøfter Andersen kjennetegn ved voksnes lærings situasjon og gir eksempler på pedagogiske tilnærminger.

#### Utvikling av ny praksis for undervisning og veiledning

Ved Høgskolen i Oslo og Akershus har det vært satt i gang prosjekter som har hatt som mål å styrke høyskolen som læringsarena for studenter med ulike språklig og kulturell bakgrunn. Noen av artiklene i *Språkmangfold i utdanningen* presenterer og drøfter disse prosjektene.

Ett av prosjektene er prosjektet PLUSS, som er et samarbeid mellom studieseksjonen, Læringscenteret og Pedagogisk utviklingssenter ved høyskolen. I prosjektperioden ble det arbeidet med å utvikle et helhetlig og målrettet system for inkluderende studentstøtte. Resultatet av prosjektet er fast etablering av et studieverksted som et tilbud til alle studenter, ikke bare til dem som trenger støtte i arbeid med studiene fordi de har en ikke-norsk språkbakgrunn. Studentstøtten skal være rettet mot hele studieløpet fra rekruttering til overgangen til arbeidslivet. Prosjektet og ordningen med studieverksted omtales i artikkelen «Studieverksted – et pluss for studentene» av Kari Mari Jonsmoen. Hvordan studiementorordningen har blitt etablert, beskrives av Marit Lundestad i kapitlet «Studentmentorordning i høyere utdanning – en mulighet for gjensidig læring mellom studentene». Målsettingen med studentmentorordningen er å hindre frafall blant studenter og bidra til bedre integrering. Ordningen gir også mulighet til å utvikle tverrkulturell kompetanse både for studenter som får støtte og for mentorene (studenter på andre- eller tredjeåret). For mentorene gir arbeidet mulighet for å utvikle veiledningskompetanse.

#### Pedagogisk praksis på studieverksted og blant mentorer

Mange av artikkelforfatterne bygger på erfaringer med arbeid på studieverksted



eller som mentorer. Grethe Moen Johansen, som er rådgiver ved studieverkstedet, tar i artikkelen «Jeg vil gjøre, ikke bare snakke om» utgangspunkt i fire veiledningsdialoger og reflekterer over hvordan disse påvirker læring. Gjennom eksemplene viser hun at studenter har ulik forståelse av og forutsetninger for aktiv deltakelse i studie- og veiledningssituasjoner. Dette er det viktig å ta hensyn til i veiledningssituasjoner. Inger Margrete Nilsen, koordinator ved Studieverkstedet, stiller spørsmålet «Enda et norskkurs – er det det som trengs?» i tittelen på sin artikkel. Hun bruker kursplanen fra et kurs kalt «Språk og kommunikasjon i utdanning og profesjon» (SKOMP) som utgangspunkt for å drøfte hvilke undervisningsmetoder og oppgaver som kan oppøve kursdeltakernes språklige og kommunikative ferdigheter. Kurset behandlet temaer som mestring av studentrollen, strategier for fagforståelse, fagskriving, norsk i profesjonssammenheng samt strukturering av eget arbeid og møteledelse. Det ble lagt stor vekt på å skape et trygt læringsmiljø som kunne gi grunnlag for samhandling. Et typisk trekk ved læringsmetodene var å gi oppgaver som krevde ulike ferdigheter både muntlig og skriftlig.

### **Arbeid med lesing og skrivning**

Arbeid med lesing av fagtekster er ofte et forsømt område i høyere utdanning, mener Liv Marit Weberg. Studenter leser ofte overflattisk, og de har en ukritisk holdning til tekster. De har også ofte problemer med å sette motstridende synspunkt opp mot hverandre. I artikkelen «Lesing i høyere utdanning» argumenterer hun for at når så mange studenter sliter med oppgaver der de må drøfte, er det fordi de er for dårlige lesere. Det er derfor viktig at det legges mer vekt på lesing av fagtekst i høyere utdanning, og lærere må veilede studentene inn i teksten.

«Mønstre som rakner. Språk og kommunikasjon i en tekstlig verden»

har Marie Alming kalt sin artikkel. Som skrivementor i Studieverkstedet har hun hjulpet andre studenter med å arbeide fram oppgaver som holder mål faglig. Dette dreier seg om alt fra å forstå eller skape en problemstilling, til struktur og oppsett, til gjennomgang av ferdig tekst. Et spørsmål vil alltid være om teksten kommuniserer godt nok. For mange studenter er tekstarbeid en stor utfordring, ikke minst for dem som har basiskunnskaper i et annet språk enn norsk og dermed står overfor en større utfordring enn dem som er sosialisert inn i norsk språk og tekstkultur gjennom tidligere skolegang.

En av mentorene, Martine Greek, har skrevet en artikkel som ikke dreier seg om pedagogisk praksis, men om hvordan vi omtaler studenter som møter norsk-språklige utfordringer. Denne artikkelen, med tittelen «Begreper i høyere utdanning – om begreper som tilslører», innbyr til videre refleksjon omkring forståelse og omtale av dem som ikke tilhører en majoritet.

Det er vanskelig å skrive i et ukjent og uvant register, i en ukjent og uvant kontekst, og dette kan forsterkes når man i tillegg skriver på et andre- eller fremmedspråk. Men kan det også ha fordeler å skrive på et annet språk enn det språket man behersker best. Det mener Daniel Lees Fryer, som knytter an til en skjønnlitterær forfatter som gikk over fra å skrive sine bøker på morsmålet engelsk til å skrive på fransk. Tittelen på artikkelen hans er «Samuel Beckett og akademisk skrivning: Fordeler med å skrive på et andre- eller fremmedspråk». Beckett mente blant annet at han kunne oppnå en enklere og mer objektiv form for skrivning ved å bruke andrespråket sitt. Forskere peker på andre mulige fordeler ved å skrive på et andrespråk, for eksempel at andrespråkskrivere kan ha bedre tverrkulturell forståelse, og at de kan ha tilgang til andre tekst- og forskningstradisjoner. I utdanningene er det viktig å dra nytte av ulike erfaringer å bruke dem

i arbeidet med å utvikle gode skrivere. Det er også viktig å presisere, slik Fryer gjør, at mange skriveutfordringer gjelder for alle, ingen har akademisk språk som sitt morsmål.

### **Arbeid med språk i alle fag**

Kunnskaper om hva det innebærer å skulle tilegne seg et andrespråk og evne til tverrfaglig samarbeid, er nødvendig for lærere i alle fag, hevder Elena Tkachenka i artikkelen «Alle lærere er norsk-lærere – også i høyere utdanning». I artikkelen drøfter hun hvilken plass utvikling av studenters språkkompetanse bør ha i høyere utdanning generelt og i profesjonsutdanningen spesielt. Hovedpoenget til Tkachenka er at faglærere har et felles ansvar for å utvikle studentenes språkkompetanse. Studentene skal bruke lesing og skrivning i mange ulike sammenhenger og til mange ulike formål, og det er viktig at de får ressurser til å mestre de språklige utfordringer de møter. Forfatteren mener at et godt redskap i utdanningen er bruk av dialogbaserte arbeidsmåter. Arbeidsmåtene som beskrives og drøftes, er tilpasset studenter som har norsk som andrespråk, men som Tkachenka påpeker, er perspektivene relevante for alle studenter uansett bakgrunn.

Relevans for alle studenter har også studentaktiv læring i grupper som Toril Kristin Sjo skriver om i artikkelen «Når flest mulig skal lære mest mulig – å lære i grupper». Metodene hun presenterer, har hun valgt å kalle samarbeidslæring. Med dette vil hun markere at det dreier seg om gruppearbeid som har klare og strukturerte rammer, og der en sørger for at alle får delta aktivt, og at de støtter hverandre i læringsarbeidet. Studentene skal oppøves til å ta ansvar både for egen og andres læring, og gjennom dette også øve inn sosiale ferdigheter. Arbeidet i gruppene består også i rollespill, noe som kan være sentralt i profesjonsstudier der mange studenter

vil møte forventninger til studentrollen og til yrkesatferd som de kanskje ikke er kjent med fra tidligere. Sentralt er det også at arbeidet i gruppene skal gi studentene evne til å vurdere læringsprosesser og resultater av læringen. Ifølge Sjo gir samarbeidslæring også gode forutsetninger for både språklæring og kognitiv utvikling. Når studentene samhandler om ulike oppgaver, må de blant annet tenke gjennom og forsvare egne ideer og stille seg kritisk til andres, og de vil ofte måtte klargjøre begreper og reflektere over teoretiske utfordringer. I artikkelen er det mange eksempler på samarbeidsøvinger. Ett avsnitt dreier seg om øvinger som styrker muntlige ferdigheter og kognitiv utvikling, i et annet presenteres øvinger som styrker sosiale relasjoner. Eksempelene gir gode ideer til arbeidsmåter som kan brukes innenfor ulike fag, mange av øvingene vil også kunne egne seg i voksenopplæring og på høyere klassetrinn i skolen.

I artikkelen sin refererer Sjo til studenter som forteller at de føler seg hjelpeløse i undervisningssituasjoner fordi de opplever at de har utilstrekkelige norskkunnskaper, men som har fått økt selvtillit og bedret de språklige ferdighetene gjennom samarbeidslæring. I artikkelen «Kreative metoder i studentveiledning» viser Anne Siri Berg hvordan kreative metoder kan brukes som et supplement til tradisjonell veiledning for å øke studentenes selvforståelse og fagforståelse i både teoretiske og praktiske læringssituasjoner og samtidig bidra til utvikling av norskspråklige ferdigheter. Kreative metoder kan være å tegne for å vise erfaringer, bruke farger eller musikk for å illustrere følelser, bruke ordpuslespill for å øve ordforråd eller bevege seg i rommet for å illustrere for eksempel posisjoner og maktforhold. Slike aktiviteter kan skape glede og øke interessen for faget, prestasjonsangst kan reduseres, og studenter kan få mulighet til å synliggjøre hva de forstår og

ikke forstår. Metodene spiller på andre sider ved menneskets intelligens enn de analytiske og logiske, og de stiller ikke samme krav til språklige ferdigheter som tradisjonell undervisning og veiledning.

### Hva skjer i lærerutdanningen?

Bare én av artiklene i boka er skrevet av forfattere uten noen tilknytning til Høgskolen i Oslo og Akershus. Artikkelen, som har tittelen «På vei mot en flerkulturell praksis? Utfordringer og muligheter i dagens lærerutdanning» av Elisabeth Egeli og Wenche Thomassen, er også den eneste som eksplisitt tar for seg lærerutdanning. I artikkelen presenteres og drøftes funn fra forskningsprosjektet «Minoritet og mangfold i lærerutdanning og skole» (2011 - 2012). Spørsmål forskerne ønsket å få svar på, var hvordan lærerutdanningene implementerer kravene som stilles i nasjonale rammeplaner og retningslinjer, om at flerkulturelle perspektiver skal ivaretas i alle fag, og at flerspråklige perspektiver og norsk som andrespråk skal implementeres i norskfaget. Et annet fokus i undersøkelsen var hvilke kunnskaper og holdninger om norsk som andrespråk og flerkultur som kom til uttrykk hos lærerutdannere. Data fra en semistrukturert spørreundersøkelse viste at flerspråklige og flerkulturelle perspektiver var implementert i fag- og emneplaner. Likevel var det stor variasjon i hvor mye vekt det ble lagt på dette i lærerutdanningen, både i undervisningen og i studentenes møte med praksisfeltet. Perspektivene ivaretas i størst grad i norskfaget, mindre i andre fag. Men i hvor stor grad og på hvilken måte flerkulturelle og flerspråklige perspektiver ivaretas, er i alle fag avhengig av lærernes kompetanse. Egeli og Thomassen peker på at det er nødvendig at lærerutdannere bygger opp sin egen kompetanse innenfor dette feltet. Det er også viktig at lærerutdannere samarbeider på tvers av fag og med praksisskoler for at studentene skal få

den kompetansen de har behov for som lærere i dagens skole.

### Endring av pedagogisk praksis

Det er viktig at lærere har vilje til endring påpeker Greek og Jonsmoen i sine artikler. Dette er også et poeng de avslutter boka med i artikkelen «Endring av pedagogiske praksiser – er utviklingsarbeid veien å gå?». I artikkelen presenterer de utviklingsprosjektet «Gode pedagogiske praksiser» der sykepleiere med norsk som andrespråk fikk tilbud om språklig støtte i form av et språk- og kommunikasjonskurs. Lærerne som deltok i prosjektet brukte pedagogiske tilnærminger som favnet det språklige og kulturelle mangfoldet blant studentene og bidro til språklig utvikling. De fortsatte også å bruke metodene etter at prosjektperioden var over, og prosjektet fikk ringvirkninger ved at også andre pedagoger tok metodene i bruk.

### Litt kritikk – og en anbefaling

*Språkmangfold i utdanningen* er en bok med mange ulike temaer og med mange forfatterstemmer. I bøker som er sammensatt av flere artikler, er det nyttig for leseren om boka inneholder et innledningskapittel som viser rammene for boka og gir et kort innblikk i hva de ulike artiklene handler om. Dette mangler i denne boka. Ikke minst i bøker som inneholder mange kapitler av ulike forfattere, er det også nyttig med et godt stikkordregister. Her forsømmer ofte forfattere og forlag seg enten ved at registeret ikke er godt nok gjennomarbeidet, eller som i denne boka, ved at register mangler. Forfatter og redaktører kunne også med fordel i langt større grad ha sørget for å henvise til hverandre der det kunne være relevant. Et godt redaksjonelt grep er imidlertid at hver artikkel innledes med et kort sammendrag. Disse sammendragene er gjennomgående presise og gir et godt innblikk i hva artiklene handler om. Det hjelper også leseren til eventuelt å

velge ut enkeltartikler i en relativt omfattende bok som inneholder stoff av noe ulik karakter. Både enkeltkapitler og boka som helhet anbefales som lesing for lærere i høyere utdanning som et godt grunnlag for innsikt og refleksjon rundt utfordringer både for lærere, veiledere og studenter i profesjonsutdanningene. Også lærerstudenter og lærere i skolen kan ha god nytte av å gjøre seg kjent med faglige drøftinger og forslag til arbeidsmåter som en finner i denne boka.

## Når livet er kjipt av Oda Rygh

Oda Rygh  
**Når livet er kjipt**

Humanist forlag  
146 sider.

AV PER JAKOB SKAANES

IDÉHISTORIKER OG MATEMATIKKLÆRER VED  
LILLESAND VOKSENOPLÆRING

Oda Rygh har fast spalte i Dagbladet hvor hun skriver om psykisk helse og samfunn. Hennes interesse for livskriser kommer fra hennes erfaring som bipolar pasient i psykiatrien.



Hun er opptatt av mestringsfokus og anerkjennelse av at livet kan være urettferdig, og av en sunn skepsis til mirakelkurer. Hun gikk selv i mange år og kjente på at ting ikke var helt bra, men måtte gjennom flere instanser før hun ble fanget opp.

I høst har hun gitt ut bok om hvordan man takler nedturen i livet. Boken bærer tittelen *Når livet er kjipt – en håndbok for unge folk*. Boka retter seg mot unge og unge voksne i alle aldre som trenger tips til hvordan man holder hverdagen i gang. Ryghs hovedprosjekt er, ut fra sin gode

«erfæringskompetanse», å gi råd om ting som kan hjelpe en med å mestre livet når livskriser opptrer.

### Livskriser og mestringsevne

Tid om annen utsettes vi for påkjenninger i livet som i en periode overstiger vår mestringsevne. Ryghs hovedoppgave er hvordan vi kan håndtere disse påkjennningene. Ideen til boka ble unngått på et forskningsbasert kurs for folk med bipolar lidelse. Rygh opplevde å få så god hjelp på disse kursene, at hun mente innholdet kunne generaliseres og formidles til flere. Boken tar med andre ord utgangspunkt i både faglig stoff og erfaringer fra Ryghs eget liv. Slik blir den passe personlig og passe faglig, hele tiden skrevet med innsikt. Språket i boken er løst og ledig, riktig, folkelig, fargerikt og lettlest. Litt skråblikk på livets videreverdigheter. Hanne Sigbjørnsen har gitt boken artige illustrasjoner som gir fremstillingen ytterligere luft og mer humor.

Bokens innledning er et selvbiografisk kapittel hvor vi blir kjent med Oda Rygh og hennes utfordringer. Hun reflekterer over temaet livskriser. Deretter blir vi kjent med Nina og Stian, som vi skal følge gjennom boken. De personifiserer utfordringene man kan møte i løpet av et liv. I de følgende kapitlene samler Rygh trådene og diskutere løsninger og veier videre. Rygh bruker et sett av «markører» som kan være viktige. Jo flere som opptrer samtidig, jo mer årvåken bør man være. Disse er knyttet til økonomi, rus, tidsbruk, evne til å håndtere hverdagen. Rygh teller antall «orker», hvor mange ting man orker i løpet av en dag.

Etter kapitlene hvor situasjonene kartlegges og man får oversikt over utfordringene, følger kapitler som handler om hvordan man kan ta grep og rette opp situasjonen. Her spisser Rygh boken inn mot å gjøre hensiktsmessige prioriteringer for å lette byrdene knyttet til hverdagens gjøremål, samtidig som man opprettholder de «livs»-nødvendige

aktivitetene. Poenget er å skjelne mellom hva man kan, og hva man absolutt ikke bør nedprioritere. Her er det viktig å velge slik at man ikke får ekstra og unødvendige belastninger i en sårbar situasjon.

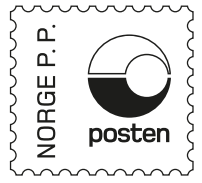
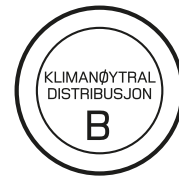
### Ta grep, litt og litt

Man kan trene seg opp til å mestre utfordringer bedre. Rygh vet råd. En måte er å dele gjøremålene opp i overkommelige og håndterbare biter slik at man litt etter litt mestrer mer og mer. En viktig erkjennelse ligger i at innimellom er «greit» godt nok. Man må være påpasselig med å balansere målsettingene man setter seg for hva man kan klare, hvor mange orker man har å sette inn.

Rygh har med et kostelig eksempel på hvordan trene opp viljestyrke. Eksemplet er et kjent eksperiment fra 60-tallet, der barn skal øve seg til å utsette spisingen av en marshmallow i 15 minutter; om de lykkes, får de to. Søk på «Marshmallow-testen» på nettet, så vil du se hvor mange som holder ut – morsomt!

I hovedsak handler boken om generelle «livskriser». Avslutningsvis spisser Rygh tematikken inn mot mer spesifikke utfordringer som depresjon og alkoholmisbruk. Her blir vi kjent med Ryghs eget prosjekt med *hvit måned*. Hun har etter egen vurdering et noe jovialt forhold til *bror alkohol*, og det er interessant og overraskende å lese om hvordan det gikk med prosjektet og hennes vurdering i etterkant.

Bokens siste kapittel inneholder en oversikt over hvor man kan henvende seg når det blir for mye å håndtere, når utfordringene overstiger mestringsevnen, som Oda Rygh formulerer det. Her er telefonnummer og e-postadresser til organisasjoner og steder der man kan få hjelp. I tillegg er det en kort litteraturliste med henvisninger for hvert kapittel for dem som ønsker å fordype seg.



Returadresse:  
BEDRE SKOLE  
Postboks 9191 Grønland  
N-0134 OSLO

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

## Utdanningsforbundets kurs og konferanser, våren 2016

Kurs- og konferanseoversikt – [www.utdanningsforbundet.no/kurs](http://www.utdanningsforbundet.no/kurs)



### 3. mars Russisk matematikk

**Sted:** Lærernes hus  
**Pris:** 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)  
**Foredragsholdere:** Kjersti Melhus og Gerd Inger Moe

Dette er et alternativt undervisningsopplegg for 1.-4. klasse. *Utviklende opplæring i matematikk* er navnet på denne undervisningsmodellen som kommer fra Russland. Modellen har sine røtter i Vygotskys teorier om læring og undervisning i sonen for nærmeste utvikling. Det legges stor vekt på observasjon, analyse og logisk tenkning.



### 16. mars Inkludering og tilpasset opplæring

**Sted:** Lærernes hus, Oslo  
**Pris:** 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)  
**Målgruppe:** Lærere i grunnskolen og videregående skole, skoleledere  
**Forslere:** Halvor Bjørnsrud, Terje Overland

På kurset vil foreleserne belyse ulike kriterier for inkludering og drøfte ulike faktorer som kan bidra til en godt tilpasset opplæring for alle elever og på sammenhengen mellom handlingsrommet for tilpasset opplæring for den enkelte og fellesskapet og skolebasert kompetanseutvikling med tema for elevenes læring.



### 5. april Digital mobbing og nettvett

**Sted:** Lærernes hus, Oslo  
**Pris:** 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)  
**Målgruppe:** Lærere i grunnskolen, skoleledere, helsesøstre og andre  
**Kursholder:** Janne Aasabø Johansen

Nettvett - kan vi som lærere gjøre noe, eller har toget allerede gått? Mobbing og krenkelser via sosiale medier er et tiltagende problem, og det kan virke som en uoverkommelig oppgave å få bukt med dette. Redd Barnas åtte nettvettregler kan være et bra sted å begynne.



### 19. april En for alle. Hva bør rektor gjøre i vanskelige skolemiljøer?

**Sted:** Lærernes hus, Oslo  
**Pris:** 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)  
**Målgruppe:** Skoleledere, lærere, rådgivere  
**Foredragsholdere:** Jostein Alberti-Espenes, Bodil Jenssen Houg og Katti Anker Teisberg

Dette kurset tar for seg caser knyttet til § 9a-3, og ser på rektors handlingsrom, problematiserer begreper og drøfter løsningsrettet tilnærming. Praktiske eksempler samt verktøy og modeller for håndtering av mobbing, krenkelse og konflikter, vil bli presentert.



### 21. april Vold i nære relasjoner

**Sted:** Lærernes hus, Oslo  
**Pris:** 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)  
**Målgruppe:** Rådgivere, skoleledere, lærere  
**Foredragsholder:** Didrik Hægeland  
**Arrangør:** Utdanningsforbundet og Rådgiverforum-Norge

Temaer på kurset: Vold i nære relasjoner og konsekvenser for barns utvikling og kognitiv fungering, tilknytning og følelsesregulering. Tegn blant barna. Handle på informasjon. Din rolle i tverrfaglig samarbeid. Hva er til det beste for barna?



### 7., 14. og 22. april Klasseledelse i den digitale skolen

**Sted:** Trondheim (7.april), Stavanger (14. april) og Tromsø (22. april)  
**Pris:** 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)  
**Målgruppe:** Skoleledere og lærere  
**Kursholder:** Rune Johan Krumsvik

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