

BEDRE SKOLE

Nr. 4 – 2017 Tidsskrift for lærere og skoleledere



TEMA: KROPPSØVING OG FYSISK AKTIVITET ■ MUSLIMSKE FRISKOLER ■ PROFESJONSSKJØNN ■ ENGELSKOPPLÆRING ■ SKOLELEDELSE
■ LESSON STUDY ■ LÆRERSPESIALIST ■ EKSEPSJONELLE EVNER ■ SPILLBASERT LÆRING ■ INTERKULTURALITET

Alle vet jo det ...

Alle vet at fysisk aktivitet er bra for læringsmiljøet. Alle vet at fysisk aktive elever lærer bedre. Alle vet at det å være fysisk aktiv dessuten har betydning for elevenes psykiske helse. Da er det dumt at forskningen kommer og forteller oss at dette ikke nødvendigvis er sant.

Kunnskapssenter for utdannings rapport fra i fjor «Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte» fortalte oss at det er store huller i forskningen rundt dette temaet, og resultatene spriker. Men at vi i alle fall kan slå fast at virkningen av å innføre økt grad av fysisk aktivitet i skolen ikke er forutsigbar – man er ikke sikker på å oppnå det man ønsker når det gjelder verken helse, læringsmiljø eller læringsutbytte.

Så hvorfor er det slik? Kanskje fordi det ikke går an å bare trene en kropp – man trener et menneske. For noen elever er kroppsøving og fysisk aktivitet helt uproblematisk. Men om man snakker med barn og unge, så skjønner man raskt at det som for noen er et kjærkomment avbrekk fra teori og stillesitting, for andre er forbundet med ubehag. For noen er kroppsøving en påminnelse om en kropp som ikke er slik som de ønsker at den skulle være. Kroppsøving og fysisk aktivitet er for mange forbundet med en følelse av avmakt og nederlag, særlig om øvelsene er lagt opp rundt det å konkurrere, måle resultater osv. Ifølge Ove Olsen Sæle, som innleder temaet om kroppsøving og fysisk aktivitet i dette nummeret, er det derfor viktig at kroppsøving ikke blir en ren instrumentell idrettspraksis, men et fag som legger vekt på helhet og danning. Kroppsøvingsfaget må ta høyde for det kroppslige mangfoldet innenfor en klasse og gi rom for at det skal være greit å prøve og feile. Å være kroppsøvingslærer er krevende, dersom man skal lykkes i å sørge for at alle elevene skal få mulighet til å oppleve gleden ved «kroppslig selvforglemmelse».

Tiltak for «fysisk aktivitet» utenom kroppsøvingstimene er likevel blitt en trend i tiden, både internasjonalt og her hjemme, skriver Jorunn Spord Borgen og hennes medforfattere i sin artikkel. Forfatterne hevder at slike tiltak kan bli en lettvin og billig løsning som kan komme til å gå på bekostning av et kroppsøvingsfag med langt mer helhetlige mål og der elevene blir ivaretatt av kompetente kroppsøvingslærere. Likevel har ikke innføring av fysisk aktivitet i skolen skapt særlig debatt. Kanskje fordi det er så vanskelig å stille spørsmål ved noe så «positivt» og tilforlatelig som at barn og unge skal være fysisk aktive. Men det er nettopp det å stille spørsmål ved det opplagte, det som «alle vet», som gjør pedagogikken interessant – som gjør den til et fag.

Tore Brøyn

BEDRE SKOLE

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

E-postadresse: bedreskole@udf.no

Tlf.: 24 14 20 00



Ansvarlig redaktør:

Tore Brøyn

tore.brøyn@udf.no

tlf.: 913 72 688

Abonnement: Hilde Aalborg

ha@utdanningsnytt.no

tlf.: 91 19 99 89

Annonser: Ann-Kristin Valby

kikki@salgsfabrikken.no

tlf.: 90 11 91 21

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

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

Layout: Melkeveien Designkontor

Trykk: Ålgård Offset AS

ISSN 0802-183X

Fotomontasje forside: fotofil.no - Eli Berge, AdobeStock.com og Melkeveien Designkontor

Fagpressen

UTDANNINGS FORBUNDET

Innhold

- 4 **Forgrunn**
- 9 **Danmark: Hard kritikk mot muslimske friskoler**
Johan Erichs
- 12 **Profesjonsskjønn – styringsrettens grenseland**
Tore Brøyn

Tema: Kroppsøving og fysisk aktivitet

- 14 **Mind the gap! Kroppsøvfingsfaget – mellom ideologi og virkelighet**
Ove Olsen Sæle
- 21 **Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet». Skolen endres – debatten uteblir**
Jorunn Spord Borgen, Bjørg Oddrun Hallås, Knut Løndal, Kjersti Mordal Moen og Egil Galaaen Gjølme
- 28 **Fysisk aktivitet for bedre psykisk helse – noen betraktninger**
Birgit Nordtug og Gunn Engelsrud
- 35 **Fysisk aktivitet og kroppsøving: Effekt på elevers helse og læringsmiljø**
Elin Kolle, Reidar Säfvenbom, Ulf Ekelund, Runar Solberg, May Grydeland, Sigmund A. Anderssen og Jostein Steene-Johannessen
- 43 **Dårligst i Norden på svømmeopplæring**
Egil Galaaen Gjølme
- 48 **20 år med engelskundervisning på 1. trinn: Har vi grunn til å feire?**
Camilla Bjørke Og Gro-Anita Myklevold
- 51 **Å lede i fremtidens skole**
Marit Aas og Jan Merok Paulsen
- 56 **Lesson Study – for skolebasert kompetanseutvikling**
Elaine Munthe, Tone Osestad Baugstø og Anne Karin Haldorsen
- 65 **Videreutdanning til lærerspesialist. Om å bli profet i eget land**
Toril Frafjord Hoem, Trude Kringstad og Vibeke Lorentzen
- 71 **Elever med eksepsjonelle evner – mer enn bare skoleflinke**
Lene Kleppo, Ingvil Loftesnes Kvåle og Kirsten Flaten
- 76 **Spillbasert læring i ungdomsskolen**
Øyvind Amundsen Østby
- 82 **Uttaleundervisning i verdensspråket engelsk**
Manuela Iannuzzi og Ulrikke Rindal
- 88 **Interkulturalitetens plass i fremtidens engelskfag**
Sissil Lea Heggernes
- 92 **Bokomtale**

14

Kroppsøving og fysisk aktivitet er tema i Bedre Skole denne gangen.

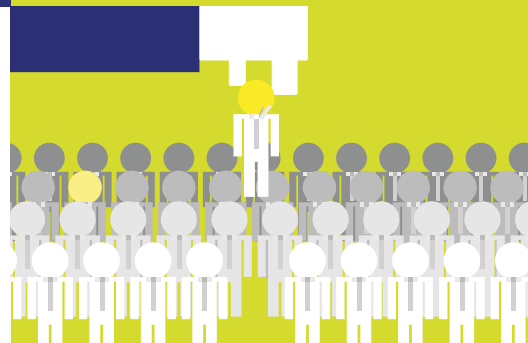
56

To norske skoler deler sine erfaringer med Lesson Study.



65

Lærerspesialister:
Vanskelig å bli profet i eget land.



76

Bruk av brettspill kan motivere for læring i samfunnsfag.





Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Papir bedre enn skjerm

Vi forstår bedre tekst på papir enn på skjerm. Nå skal forskere fra 34 land finne ut hvorfor.

Professor Anne Mangen ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger (UiS) er en av disse forskerne.

En åpenbar årsak til at vi oppnår en bedre forståelse av særlig litt kompliserte tekster ved å lese teksten i eksempelvis en bok enn på skjerm, er alle digresjonene som skjermen i større eller mindre grad påtvinger oss: Facebook-varsler vi må reagere på med det samme, en annonse dukker plutselig opp med et produkt vi vil se nærmere på, og så videre. Men det er også andre årsaker til at vi leser bedre på papir.

Mangen forteller på UiS' nettsider om studien som omfattet 72 norske tiendeklassinger som ble delt i to grupper; den ene leste to tekster på papir, den andre de samme tekstene som PDF-er på skjerm. Etterpå svarte begge gruppene på spørsmål fra tekstene. Skjermleserne hadde forstått tekstene dårligere enn papirleserne. I tillegg slet de svakeste leserne ekstra mye med skjermlesingen.

Særlig lange tekster bør leses på papir

Ifølge Mangen vil lesing av lange, lineære og sammenhengende tekster som krever vedvarende fokus og konsentrasjon, gi leserne bedre utbytte når de leses på papir. Når vi leser korte tekster, har det mindre betydning hvor vi leser dem.

Svakt arbeidsminne gir matematikkvansker

Gjennomsnittlig tre elever i hver klasse kan ikke forskjellen mellom pluss og minus, ifølge et prosjekt ved Universitetet i Oslo (UiO).

Stipendiat Anita Lopez-Pedersen og en gruppe mastergradsstudenter ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO har gått inn med et spesielt tilrettelagt tiltak i matematikk for 120 elever i første klasse, på forhånd identifisert som lavtpresterende i faget. Resultatene fra prosjektet var i oktober i år ennå ikke publisert, men de ser ut til å bli interessante.

Iris Nordmo Kvammen er en av masterstudentene som forsker på matematikkvansker. Hun har undersøkt sammenhengen mellom slike vansker og

arbeidsminne. Et svakt arbeidsminne kan være en årsak til matematikkvansker; særlig påvirkes de aritmetiske ferdighetene, herunder det å forstå pluss og minus.

Utviklet øvelser for å hjelpe matematikksvake

– Dette er interessant fordi elever med matematikkvansker ofte bruker umodne framgangsmåter når de regner, og de ligger dermed utviklingsmessig bak sine jevnaldrende, sier Kvammen på UiOs nettsider. Et eksempel på umodne

framgangsmåter er å telle på fingrene når andre løser samme oppgave i hodet. Kvammen og hennes medstudenter har utviklet øvelser for å hjelpe de matematikksvake elevene.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Illustrasjonsfoto: ©Adobe Stock

Trøtte elever

Bør tenåringer med underskudd på søvn få begynne en time senere på skolen? Eller bør foreldrene gripe inn for å få dem tidligere i seng?

La tenåringene få en time ekstra i senga, og de blir mer oppmerksomme i skoletimene, sier søvnforsker John Axelsson, professor ved Stockholms universitet til forskning.se, med henvisning til amerikanske studier.

En studie av norske 10.-klassinger, utført av forskere ved Universitetet i Bergen og Haugeland Universitets-sykehus, gjengitt i Scandinavian Journal of Educational Research i 2012, tyder på at de amerikanske studiene kanskje kan ha noe rett, men med store forbehold.

For lite søvn påvirker psykisk helse, konsentrasjonsevne og humør negativt. Det viser flere studier, og forsker Mari Hysing ved Uni Research Helse i Bergen har vært med på en av dem. Mange unge får for lite søvn, og det er både sosiale og biologiske årsaker til dette.

Tenåringer sover i snitt 6,5 timer

Studien Hysing gjorde sammen med forskere ved Folkehelseinstituttet og Universitetet i Bergen i 2013, tyder på at unge mellom 16 og 19 år i gjennomsnitt sover 6,5 timer per natt i ukedagene, mens behovet trolig er på et sted mellom åtte og ni timer.

Hysing sier til forskning.no at det som muligens kan hjelpe, er at vi innser at det tar lengre tid å sovne etter puberteten, og at det er viktig at foreldrene er med på å bestemme, i samråd med de unge, når de skal legge seg.

– De fleste studier styrker at når foreldrene er med og bestemmer, sover ungdommen mer, sier hun.

Barn treng sakprosa

Når det blir kutta i litteraturinnkjøpsordningane, blir sakprosa for barn og unge ramma hardest. «Uheldig», seier forskarar ved Høgskulen i Sørøst-Noreg.

Å kutte i støtta til sakprosaen kan ramme elevar, oftast gutar, som slit med lesing, skriv Ingrid Holmboe Høibo, førsteamanuensis i estetiske fag, og Anette Hagen, doktorgradsstipendiat i språk og litteratur, begge ved Høgskulen i Sørøst-Noreg, i ein kronikk på forskning.no.

Dei skriv at gutane blir hardest ramma. Jentene er betre til å lese lange skildrande, forteljande og forklarande tekstar, mens gutane helst les korte fakta- og sakprosaetekstar for nyttas skyld.

Holmboe Høibo og Hagen peikar på at «alle» vil ha tiltak mot gutars skulevegring og fråfall frå vidaregåande skule, men samstundes blir Kulturrådets innkjøpsordningar for litteratur stramma inn. Dei skriv at med dette blir det i enno høgare grad opp til idealismen hos forfattarar og illustratørar om det blir produsert sakprosabøker for barn og unge.



Illustrasjonsfoto: © Mariusz Blach, Adobe Stock

Meir dialekt i norskopplæringa

**For utlendingar, vel å merke!
Av integreringsomsyn, meiner
norsklærer ved Høgskulen på
Vestlandet.**

Utanlandske deltakarar på norskkurs blir frustrerte over at språket dei lærer, er annleis enn språket dei møter i kvardagen, seier Eldar Heide, førsteamanuensis i norsk ved Høgskulen på Vestlandet, på heimesida til høgskulen.

Eit viktig mål med norskopplæringa er

integrering. Heide meiner det derfor blir bakvend med så liten plass for dialektane i språkopplæringa.

– Dialektar er via svært liten plass i faglitteraturen eg har undersøkt. Dette kan gi deltakarane i norskopplæringa eit handikap. I tillegg er det ein utbreidd praksis blant lærarane å snakke ein slags bokmålsnær standard, og dei fleste lydprøvene som blir brukt i undervisninga er snakka inn på standardisert austlandsk, seier Heide.

Han viser til forskning som seier at det blir oppfatta positivt av nordmenn når innvandrarakar snakkar dialekt. Ei undersøking i Vinje i Telemark viser at dialekt ikkje berre blei oppfatta positivt i lokalmiljøet, men òg til dømes på jobbintervju.

Heide meiner kompetansemåla i læreplanane om dialekt og språkleg mangfald må gjenspeglast mykje tydelegare i læreverka og ikkje gøymast bort som valfrie delar av undervisningsopplegget.

Elever trenger nett-trening

**Elever trenger trening i å takle
uenighet og motstand for å tørre
delta i politiske diskusjoner på
nettet, ifølge en ny ILS-studie.**

Stipendiat Nora E. H. Mathé og professor Eyvind Elstad ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo har forsket på hvordan en gruppe 16- og 17-åringer vurderer politikeruttalelser på nettet, og hvordan de unge selv

bruker sosiale medier i forbindelse med politiske saker.

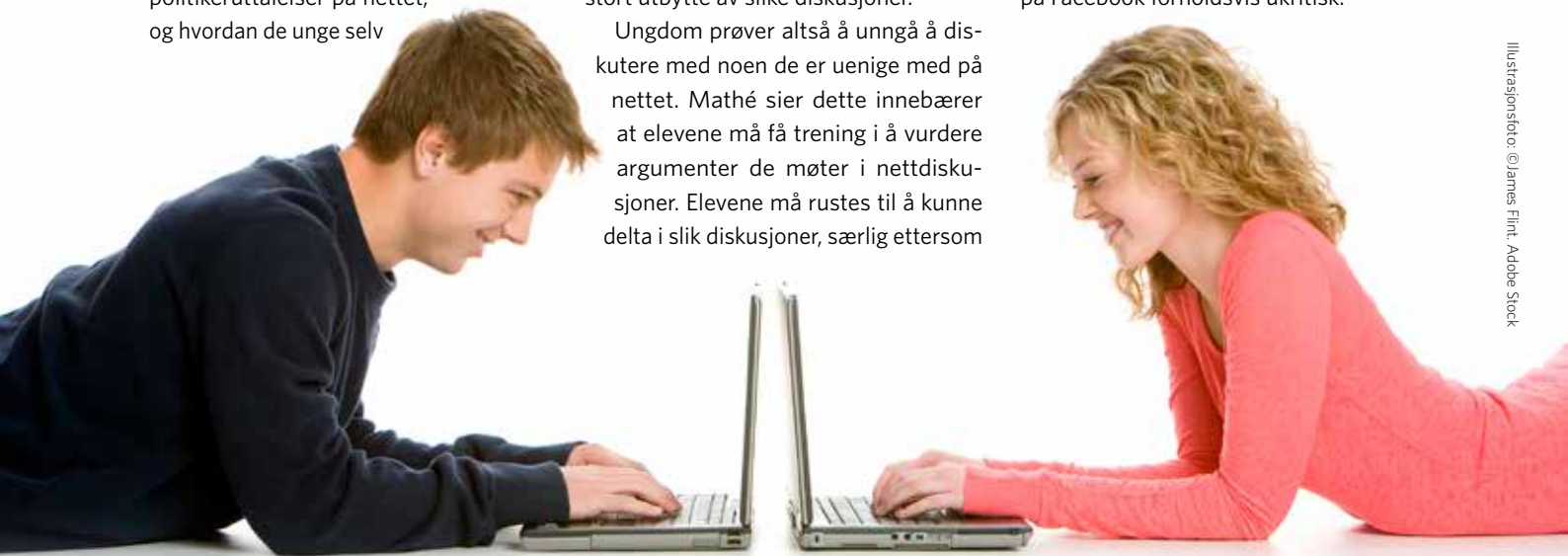
Unngår ubehagelige diskusjoner

Mange unge er politisk engasjerte, men på spørsmål om sin egen deltakelse i politiske diskusjoner på nettet, sier de at de gjerne unngår å diskutere politikk, både fordi de synes det er ubehagelig å møte motstand og fordi de ikke synes de får stort utbytte av slike diskusjoner.

Ungdom prøver altså å unngå å diskutere med noen de er uenige med på nettet. Mathé sier dette innebærer at elevene må få trening i å vurdere argumenter de møter i nettdiskusjoner. Elevene må rustes til å kunne delta i slik diskusjoner, særlig ettersom

internettet kan være en svært brutal arena.

I en mediekontekst der ungdom møter mye usaklig argumentasjon og retorikk som spiller på følelser, styrkes behovet for å lære om saklig argumentasjon, sier Mathé på UiOs nettsider. – De unge er ganske så sikre i troen på at de kan avsløre «fake news», men de innrømmer samtidig at de til en viss grad leser saker på Facebook forholdsvis ukritisk.



Tegneserier gir leselyst

Barn kan motiveres til å lese frivillig dersom de får tegneserier, sier professor Åse Marie Ommundsen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).

Hun mener derfor at tegneserier kan spille en viktig rolle i leseopplæringen: – Når de leser tegneserier, kan de selv være med på å fylle ut tomrommene mellom rutene ut fra sin egen fantasi og ut fra egne erfaringer. De kan også gjerne tegne hva som skjer mellom rutene. Et tegneserieprosjekt kan gi leselyst også for gode lesere.

Tegneserieromaner for barn

Frivillighet er viktig i leseopplæringen, poengterer Ommundsen på HiOAs

nettsider: – Lærerne må prøve å finne noe som fanger leserne slik at de får lyst til å lese videre. Mange barn er positivt innstilt til tegneserieromaner, som kan være mer lystbetont lesning enn en tradisjonell roman.

– Som lærere må vi ha multimedial og visuell tekstkompetanse, sier hun. – Dagens barn er vokst opp i et bilde-samfunn og kan kanskje mer enn lærerne når det gjelder tegneserier og film. De er vant til at flere historier flettes

sammen, og dette kan vi også utnytte i leseopplæringen ved å spille på et medium barna er interessert i.

Ommundsen har nettopp publisert et kapittel som inngår i en engelskspråklig antologi; i kapitlet har hun analysert tegneserien «Tommy og Tigern» og barne-tv-serien «Phineas og Ferb»: kapitlet «Children's Rule in Comic Strips and Television Series» finnes i boken *Child Autonomy and Child Governance in Children's Literature* (Routledge 2017).



Droneovervåkning av havbunnen

Elever på sjuende trinn og i videregående skole i Fredrikstad undersøker havbunnen ved hjelp av undervannsdroner som kan gå helt ned til 120 meters dyp.

Hver vår og høst får samtlige elever i sjuende klasse og i videregående skole anledning til å delta i droneovervåkning av havbunnen når undervisningen dreier seg om miljøovervåkning og havforskning, skriver Fredriksstad Blad.

Om bord i moderskipet Ny-Vigra II får elevene bli med på tokt i skjærgården i Fredrikstad og Hvaler, og de får operere en ROV (Remotely Operated Vehicle), en fjernstyrt undervannsdroner utstyrt med kamera, velegnet til å kartlegge forekomster av forurensning som plast, såkalte spøkelsesgarn, og annet. Ansvarlig for opplegget på vegne av skoleetaten i Fredrikstad er spesialkonsulent Sigmund Brenna.

Brenna mener tilbudet er unikt i Norge. Han sier til avisen at skoleetaten er interessert i samarbeid med forskjellige forskningsmiljøer for å finne fram til mest mulig allsidig bruk av dronene.

Blant annet er det kontakt med styret for Ytre Hvaler nasjonalpark med tanke på overvåkning av verneområder for hummer.

– Dronene styres ved hjelp av en vanlig Xboks-kontroll, og betjeningen av den er det svært mange elever som er kjent med fra før, sier han. – Slik bygger vi bro mellom ungdommens spillkompetanse og kunnskap om livet i havet.

Ny-Vigra II eies av Blå Kors, mens droneprosjektets ansvarlige, partnerne Fredrikstad kommune, Høgskolen i Østfold og Inspira Science Center på Grålum ved Sarpsborg, leier fartøyet. Droneprosjektet har alt fått en internasjonal forgrening, Scandinavian Science Cluster, der samarbeidspartnerne er forskningsmiljøer i Trollhättan i Sverige.



Illustrasjonsfoto: ©Eugene Sergeev, Adobe Stock

Ungdom fra hele Europa inviteres inn i naturforskningen

EDU-ARCTIC er et nytt og nettbasert undervisningsopplegg for å lære ungdom 13-19 år om naturfag og forskning. Mer enn 300 nettbaserte foredrag formidles direkte sendt, og både lærer og elev kan stille forskeren spørsmål og få svar underveis.

Det er en entusiastisk gruppe forskere og pedagoger fra Polen, Island, Færøyene, Frankrike og Norge som står bak det offentlig finansierte EDU-ARCTIC-prosjektet. Allerede i oppstartsåret har det engasjert 558 skoleklasser fra 39 land.

Et mål ved programmet er at elevene skal forstå sammenhenger, og ikke bare lære fakta. Et særlig fokus er hvordan det som skjer i nordområdene henger sammen med det som skjer sørover i

Europa. EDU-ARCTIC har eget opplegg for overvåking av natur og miljø, hvor skolene kan delta aktivt. Skolene rapporterer inn observasjoner fra sitt nærmiljø på programmets nettportal. Dataene som samles inn, blir så tilgjengelige for alle skolene som deltar, og kan benyttes fritt i undervisning på tvers av fag som biologi, økologi, fysikk og matematikk.

Polarekspedisjon til de heldige

I høst var en gjeng med ungdommer og lærere på en to uker lang EDU-ARCTIC ekspedisjon til polare forskningsstasjoner på Færøyene og Island. De jobbet alle iherdig med egne ideer til forskningsprosjekter i programmet forrige skoleår, og ble valgt ut på bakgrunn av blant annet originalitet, presentasjon og



gjennomføringsevne. En tilsvarende konkurranse vil foregå i 2018, hvor ekspedisjonene vil gå til Finnmark og Svalbard.

Programmets nettsider:

<http://edu-arctic.eu/program>.

(norsk kontakt: hilde.wam@nibio.no)

ALLE KAN LÆRE Å LESE!

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

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

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

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

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

Logos

Logometrica™

Danmark:

Hard kritikk mot muslimske friskoler

■ AV JOHAN ERICHS/MERAMEDIA

Det pågår en intens debatt om muslimske friskoler i Danmark. Flere framtreddende politikere mener det bør vurderes på nytt om de muslimske friskolene skal få statlig støtte, men noen foreslår også at de bør stenges.

Danmark har, som mange andre vest-europeiske land de siste tiårene, fått stadig flere muslimske friskoler. Dette er skoler med en undervisning som i større eller mindre grad er preget av muslimsk tro og tenkning. Danmark hadde i oktober i år 29 registrerte muslimske friskoler som mottok økonomisk støtte fra staten. Til sammenligning har Danmark i alt 1276 folkeskoler, altså grunnskoler. Den offentlige grunnskolen i landet omfatter 1.–10. årskurs. I tillegg kommer et antall private grunnskoler, opplyser det danske undervisningsministeriet.

Denne høsten har denne diskusjonen fått et kraftig oppsving. Den profesjonelle innretningen av noen muslimske friskoler, blant annet Nord-Vest Privatskole i København og Al-Salam Skole i Odense, er blitt lagt under lupen av myndighetene, men også fra politisk hold kommer det kritiske spørsmål.

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet er den statlige tilsynsmyndigheten for fri- og privatskoler i Danmark. Styrelsen offentliggjorde tidligere i år at den trekker tilbake den statlige støtten til Nord-Vest Privatskole; støtten utgjorde i 2016 11,6 millioner



Socialdemokraternes talskvinne i utdannings spørsmål, Pernille Rosenkrantz-Teil, mener at muslimske friskoler slik de drives i dag, ikke hører hjemme i det danske samfunnet. De danske sosialdemokratene og Dansk Folkeparti samarbeider nå for å forby at friskoler skal kunne ha mer enn 50 prosent elever med ikke etnisk dansk bakgrunn.

danske kroner, hvilket var 80 prosent av skolens inntekter. Begrunnelsen er at styrelsen mener at skolen på en «alvorlig måte bryter med friskolens regler, og at det ikke kan påregnes at skolen vil kunne rette opp situasjonen innen overskuelig framtid».

Det er flere begrunnelser for vedtaket. Blant annet blir det rettet kritikk mot en svensk investor som mistenkes for å ha sterke koblinger til en sjiamuslimsk organisasjon; denne investoren har fått kjøpe de bygningene Nord-Vest Privatskole holder til i.

Skjerpet tilsyn

Den ansvarlige for tilsynet med Nord-Vest Privatskole henvendte seg etter kjøpet til Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. I en rapport skrev den tilsynsansvarlige at det var fare for at investoren, i strid med loven, ville kunne påvirke skolens pedagogiske arbeid. Av rapporten framkommer videre at skolens økonomi er så dårlig at undervisningen kvalitetsmessig er truet, og at selve skolen som virksomhet risikerer konkurs. På toppen av det hele nevnes at man i forbindelse med

et uanmeldt besøk ved skolen hadde funnet arabiskspråklig materiell med oppfordringer til hellig krig og kamp mot vestlige verdisyn.

Nord-Vest Privatskole tilbakeviste kritikken, og skolen fikk en frist for å dokumentere at den hadde sitt på det tørre. Skolen fikk også muligheten til å utarbeide og presentere en tiltaksplan.

I tillegg til Nord-Vest Privatskole er også friskolene Al-Salem i Odense og Iqra Privatskole i København blitt underkastet skjerpet tilsyn fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. Det hele endte med at Nord-Vest Privatskole ble lagt ned i slutten av september i år. København kommune hjelper elevene med å finne nye skoletilbud.

Sosialdemokrater med endret syn

De danske sosialdemokratene har svingt 180 grader i sitt syn på muslimske friskoler. Til å begynne med var synet at muslimske friskoler skulle støttes og sees på som en hensiktsmessig og vel fungerende



– Det pågår i dag en jakt på de muslimske friskolene, og det skjer som følge av den harde innvandringsdebatten og debatten om islam som vi har her i Danmark, sier leder av Dansk Friskoleforening, Peter Bendix.

integrasjonsvei inn i det danske samfunnet. Nå vil partiet forby de fleste av de muslimske friskolene.

Sosialdemokraternes nye syn, og deres sterke kritikk av muslimske friskoler, må forstås på bakgrunn av at innvandringsspørsmålet akkurat nå er det heteste emnet i dansk politikk. Sosialdemokraternes endrede syn

kan sees som et forsøk på å skjerpe partiets profil i innvandringsspørsmål foran neste valg til Folketinget; det kommer i juni 2019.

Vil ha regler rundt etnisitet

Dansk Folkeparti og Socialdemokraterne er i hovedsak enige om at det i Danmark ikke skal forekomme friskoler der mer enn 50 prosent av elevene ikke er etnisk danske.

Folketingsrepresentant Pernille Rosenkrantz-Tejl, Socialdemokraternes saksordfører i utdanningsspørsmål, skriver i et innlegg på Socialdemokraternes hjemmeside at muslimske friskoler ikke gagnar det danske samfunnet, ettersom disse friskolene kan føre til segregering i samfunnet og underminering av tillit og fellesskap. Hun skriver videre at det finnes en rekke muslimske friskoler som gjennom sin virksomhet setter spørsmålsteget ved vedtatte danske verdier, og den typen virksomhet kan samfunnet ikke se seg tjent med å finansiere.

Deler klasser etter etnisitet

I senere år er det blitt ført en debatt i Danmark om i hvilken grad skoler med en høy andel elever med en annen etnisk bakgrunn enn dansk, kan tenkes å ha en negativ effekt på integreringsarbeidet. En konsekvens av denne debatten er innspill om å dele opp skoleklassene etter etnisitet.

I Aarhus ligger det statlige Langkaer Gymnasium med vel 900 elever. Langkaer begynte i september 2016 å opprette klasser der halvparten av elevene er etnisk danske og halvparten er elever med en annen etnisk bakgrunn. Langkaer ønsket med denne inndelingen både å beholde, men også å tiltrekke seg flere etnisk danske

elever. Antallet tospråklige elever ved Langkaer utgjorde i fjor høst 74 prosent, mot 29 prosent i 2007.

Ifølge rektor Yago Bundgaard er denne 50–50-inndelingen av klassene gjort av pedagogiske årsaker, men også for å skape bedre forutsetninger for samhold.

– Dette er den mest praktiske og

fornuftige måten å gjøre det på. Vi går strikt etter navn når vi setter sammen klassene. Jeg ser det slik at dette var et nødvendig steg å ta for at jeg skal kunne ivareta mitt ansvar for bedrede pedagogiske forutsetninger, sier Yago Bundgaard.

– *Hva er fordelene med denne oppdelingen?*

– Nå havner ungdommene i et miljø der de har egne venner, men der de også trygt kan gjøre seg kjent med elever fra andre grupper med en annen bakgrunn. Vi håper dette fører til en bedre sosialisering elevene imellom, og også elevgrupper imellom,

Regelen med maksimum 50 prosent andel av en bestemt gruppe elever i en skole, skal ikke gjelde bare muslimske skoler, men vil også gjelde for skoler med andre tros-, livssyns- og interesseinnretninger.

Debattklimaet

Peter Bendix er leder av Dansk Friskoleforening, som organiserer friskoler over hele landet. Også Nord-Vest Privatskole er medlem. Av de 29 friskolene i Danmark er 28 med i foreningen.

– Jeg opplever kritikken mot de muslimske friskolene som en direkte konsekvens av den debatten som for tiden pågår her i Danmark om redselen for muslimer, sier Bendix. Han peker på to faktorer som gjør at visse grupper mener de muslimske friskolene ikke lever opp til lovens krav.

– Mange undres først og fremst over om undervisningen i de muslimske friskolene er sammenlignbar med den undervisningen elevene får i folkeskolen. Dessuten spør de om elevene i de muslimske friskolene i

tilstrekkelig grad blir forberedt på et liv i det danske samfunnet ut fra det gjeldende synet på frihet og demokrati.

Bendix sier videre at det finnes en utbredt uro for at muslimske friskoler oppfordrer til radikalisering, at de praktiserer undertrykking av jenter og kvinner, og at de indirekte medvirker til å skape såkalte parallelsamfunn – i tillegg til at disse friskolene er sentere for religiøs indoktrinering.

– Dette er årsakene til at disse skolene har havnet i politikernes og myndighetenes søkelys, og til at de blir ført ekstra hardt tilsyn med.

Tre skoler, Nord-Vest Privatskole og Dia Privatskole, begge i København, og Al-Salam Skole i Odense, har fått beskjed om at de risikerer å bli fratatt statsstøtten.

– *Er det noe i den kritikken de muslimske friskolene utsettes for?*

– Kritikken som angår mangelfull økonomistyring, er trolig korrekt. Politikerne framhever dessuten gjerne at det finnes boområder nesten helt uten

etniske dansker der det forekommer lokal sharialovgivning, kvinneundertrykking og gjengkriminalitet. Dette er reelle problemer, men vi må jo spørre oss om disse problemene kan kobles til de private muslimske friskolene. Jeg tviler på at det finnes noen sammenheng, sier Peter Bendix.

Diskriminering

Peter Bendix foreslår at man bør diskutere hvorfor de muslimske friskolene faktisk eksisterer i Danmark. Hva tilbyr de som den danske folkeskolen ikke tilbyr? Hvordan kan de bidra til god integrering?

– En slik diskusjon skulle kunne bidra positivt til det danske samfunnet. Dagens politiske diskusjon risikerer å føre til en unødvendig polarisering som igjen fører til dårligere forutsetninger for vellykket integrering, heller enn det motsatte, sier Peter Bendix.

Oversatt av Arne Solli



Langkaer Gymnasium ble møtt med en del kritikk da skolen høsten 2016 satte sammen klassene etter elevenes etniske bakgrunn. «Det var helt nødvendig for å ivareta den pedagogiske kvaliteten som ellers hadde stått i fare for å bli alvorlig forringet», sier rektor Yago Bundgaard.

både i det vi kaller tospråklige klasser og i andre klasser.

Ett år senere ser det ut til at satsingen har vært vellykket. Forrige skoleår forlot 29 etnisk danske elever skolen, hittil dette skoleåret har bare seks elever dratt sin kos, ifølge Langkaers egne opplysninger.

Innstramninger

Langkaers initiativ er blitt lagt merke til i de politiske miljøene, og eksemplet Langkaer blir løftet fram også i de diskusjonene som handler om hvordan de rendyrkede muslimske friskolene påvirker det danske samfunnet.



Profesjonsskjønn – styringsrettens grenseland

■ AV TORE BRØYN

Illustrasjonsfoto: ©Adobe Stock

Når arbeidsgiver har ansvar for skolens resultater, så må vel arbeidsgiver kunne bestemme hva som skal skje i klasserommene? Nei, slik er det ikke, hevder advokat Vidar Raugland og rådgiver i Utdanningsforbundet Jens Garbo i en nye bok.

En arbeidsgiver har styringsrett, men ifølge forfatterne av boken *Den brysomme profesjonaliteten* er denne styringsretten allerede avgrenset av lover, forskrifter, tariffavtaler, læreplaner osv. En arbeidsgiver kan for eksempel ikke bestemme at «i år skal du bare ha to ukers ferie», e.l. Slik sett er styringsretten en restkompetanse, det vil si myndighetsområde som kun omfatter det som ikke er regulert av andre forhold.

Men ifølge de to forfatterne er det ikke bare lov og regelverk som begrenser styringsretten, men også det de kaller det profesjonsskjønnet. Med andre ord, det som ut fra lærers bruk av faglig skjønn betraktes som riktige valg i en pedagogisk setting. Hva som er elevenes eller en elevs beste i en bestemt klasse eller overfor en enkelt elev, kan for eksempel ikke overstyres av en arbeidsgiver. Det kan også

gjelde vurdering. Et eksempel som blir brukt i boka er den såkalte Sandefjordsaken, der to lærere motsatte seg bruken av et skjema for halvårsvurdering fordi det etter deres skjønn ikke hadde tilstrekkelig nytteverdi for elevene, men først og fremst hadde til hensikt å tilrettelegge for rangering av skoler.

– *Men hvor i lovverket står det så at profesjonsskjønnet avgrenser arbeidsgivers styringsrett forankret i lovverket?*

– Ingen steder, sier Vidar Raugland. – Men da er det viktig å vite at heller ikke arbeidsgivers styringsrett er nevnt noe sted i lovs form. Den er riktignok nevnt i avgjørelser fra høyesterett og blitt utviklet gjennom rettspraksis, men dette er fortsatt åpent for tolkninger. Slik sett syns vi det var synd – faglig sett – at Sandefjordsaken aldri ble ført for retten, da ville vi ha kunnet fått

en tilsvarende behandling av den profesjonelle skjønnsutøvelsen, sier han.

– *Men hva om også arbeidsgiver kan påberope seg et profesjonelt skjønn, for eksempel en rektor som også er utdannet og har praksis som lærer?*

– Det viktige er at arbeidsgiver ikke kan styre den pedagogiske praksisen kun i kraft av å være arbeidsgiver, sier Raugland. En arbeidsgiver med bakgrunn i faget vil selvfølgelig kunne bruke sitt pedagogiske skjønn og ha oppfatninger om hvordan undervisningen skal drives, fremholder han. Men det vil uansett være den som er nærmest og kjenner eleven best som til enhver tid bør ha det siste ordet, uansett hvilken plass man har i hierarkiet.

Bruk av skjønn – ingen lettvinth affære

Det er likevel ikke fritt fram for læreren å ta avgjørelser etter eget hode. Ifølge Raugland innebærer bruk av skjønn at man i ettertid skal kunne redegjøre og forsvare de beslutningene som er tatt, og at man må da kunne vise at man har tilfredsstillende

de krav som ligger bak en forsvarlig skjønnsmessig beslutning. Han nevner tre forutsetninger som må være på plass: 1) Kildene for beslutningen må hentes fra oppdragsbeskrivelsen. 2) Det må ha skjedd bedømmelse av den som skal hjelpes, altså en vurdering som tar utgangspunkt i individ og kontekst. 3) Man skal ha drøftet saken med kollegaer før beslutningen er tatt. Hvis man har valgt å ikke drøfte dette, så må man ifølge Raugland kunne begrunne hvorfor dette ikke har skjedd.

Å undervise innebærer en risiko

Noen vil hevde at det innebærer en risiko å på denne måten la det være opp til den enkelte lærer å avgjøre metoder osv., men ifølge Jens Garbo må vi erkjenne at risiko er en nødvendig del av skolehverdagen.

– Undervisning er så komplekst at man aldri vil kunne garantere et bestemt utfall. Ifølge Garbo må skolen og lærerne være bevisste på at pedagogisk arbeid er risikohåndtering. Det man må gjøre er å arbeide individuelt og kollektivt på en slik måte at risikoen for å feile blir minst mulig,



Jens Garbo og Vidar Raugland har skrevet bok om forholdet mellom arbeidsgivers styringsrett og lærerens bruk av profesjonelt skjønn. Foto: Bedre Skole

og det kan man gjøre ved å sørge for at man oppfyller kravene til god skjønnsutøvelse. Eller for å ta det fra den motsatte siden, dersom praksisen i klasserommene skal bli bestemt ut fra sentrale forordninger om metoder som skal brukes på alle elevene, da vil sannsynligvis risikoen for å feile

bli langt større enn om læreren som er til stede og ser elevene skal ta beslutningene.

– Det som er riktig for en elev kan være helt feil for en annen, det må være den læreren som er nærmest eleven som skal vurdere dette, sier Garbo.

Lærere må lære kollokvering av juristene

Jens Garbo er pedagog, og mener at lærere har mye å lære den juridiske tradisjonen for kollokvering. Innenfor juriststudiet er kollokviegrupper en viktig del av studentenes arbeidsplaner, og denne praksisen blir videreført når de går inn i praktikernes hverdag. Man finner for eksempel neppe noen advokater som går i retten uten at vedkommendes argumenter til fordel for klienten er diskutert, drøftet eller på annen måte kvalitetssikret gjennom kritiske faglige samtaler med kolleger.

Poenget med kollokvering er ikke

å finne det eneste riktige svaret. Poenget er at selve drøftingen mellom likeverdige parter bidrar til å høyne kvaliteten på det tiltaket som til slutt blir iverksatt. Dersom en går riktig frem, er sannsynligheten for å treffe riktig tiltak størst. Og motsatt; risikoen for å iverksette uheldige tiltak minst.

Nettopp at kollokvering må skje systematisk, er ifølge Garbo ett av kravene for at man skal oppnå kvalitetsforbedringer. Det man tydelig ser når det gjelder tidsbruk, er at

virksomhetene bruker mer og mer tid på «avviksmeldinger og avvikskontroller», tilsyn og dokumentasjon av forhold som reelt sett ikke noen bryr seg om før neste tilsyn. Slik blir virksomhetenes fokus rettet mer mot å unngå å gjøre feil enn å «gjøre så godt de kan». Kollokveringer kan sette virksomhetene i stand til å gjøre så godt de kan, forutsatt at kollokveringen og grunnlaget for denne blir forberedt og har god kvalitet. Denne tilretteleggingen er utdanningsledelsens viktige bidrag.

Mind the gap!

Kroppsøvingsfaget – mellom ideologi og virkelighet

■ AV OVE OLSEN SÆLE

Vi trenger gymlærere som brenner for idretten og formidler gode tekniske øvingsbilder, men dette er ikke tilstrekkelig. En kroppsøvingslærer må samtidig kunne ta et oppgjør med fagets instrumentelle idrettspraksis og dreie faget mot en mer helhetlig faglig og pedagogisk danningsstenkning.

Vi husker gymmen fra egen skolegang. Gymsalen, med sin klassiske arkitektoniske utforming med ribbeveggen, bommen, tauene, basketballkurvene og alt det andre som definerte hva kroppsøvingsfaget skulle inneholde. Og vi husker ikke minst gymlæreren, han eller hun som så deg, eller ikke, og medelevenes blikk og kommentarer. De fleste av oss har «kjent faget på kroppen», det har betydd noe for oss, gjort noe med oss, gitt oss velsignelser,

forbannelser, gleder og skuffelser, alt etter hvem du spør. Derfor forholder vi oss heller ikke nøytralt til faget, men har sterke meninger om det. For mange har kroppsøving vært favorittfaget, som brøt med en ellers stillesittende og teoritung skolehverdag. Men dette bildet er i ferd med å endres. Flere mis-trives og dropper ut av faget. Dette innlegget er ikke et forsøk på å krisemaksimere fagets tilstand. Det er alltid noen elever som «hater» fag eller som



Illustrasjonsfoto: ©Rawpixel.com. Adobe Stock

liker noen fag bedre enn andre. Og hovedbildet er fortsatt at majoriteten trives i faget og at de fleste kroppsøvingslærere gjør en glimrende jobb. Men *at* flere dropper ut og mistrives, krever at vi stopper opp og ser nærmere på fagets pågående debatt og forskning. Mye står på spill for den som faller utenfor faget: det setter en stopper for videre skolegang, men kanskje enda viktigere: man mister tilgang til den allsidige lærings- og dannelsesarenaen som kroppsøvingsfaget representerer.

Statusrapport

Hvorfor sliter en del i faget i dag? Bildet er sammensatt. Man kan peke på økonomiske, strukturelle utfordringer, ytre faktorer som klassestørrelse, anlegg, utstyr, garderobesituasjonen med manglende hygieniske forhold, tomme

svømmebasseng, begrensede grøntarealer og bevegelsesmuligheter i skolegården osv. Jakobsen (2010) fant ut i sin doktoravhandling at mistrivsel blant kroppsøvingslærere i stor grad skyldes nettopp ytre forhold: mangel på ressurser til transport og mangel på utstyr og anlegg. Hva viser forskningen når det gjelder elevene? Majoriteten av norske elever trives i kroppsøving (Standal, 2015a), mye fordi det bryter med en ellers teoretisk og stillesittende skolehverdag. Likevel er det en tendens til at stadig flere mistrives og dropper ut av faget jo høyere de kommer i utdanningssystemet, og at dette særlig rammer jentene. Begrunnelsen er ofte at kroppsøvingsfaget praktiseres som et teknisk, prestasjonsorientert idrettsfag lagt mer til rette på guttenes enn på jentenes premisser (Seelen, 2012; Säfvenbom mfl., 2014). Studiene poengterer

at det er de som er idrettsaktive på fritiden som er motiverte og trives i gymmen, mens de som ikke er idrettsaktive, i større grad mistrives og faller utenfor. Dermed skjer det paradoksale og katastrofale, at det er de idrettsaktive som hoster alle dannelses- og kvalitetskravene i faget, ikke bare de fysiske, mens de ikke-idrettsorganiserte ikke får tilgang til disse. På denne måten forsterkes sosiale og helsemessige ulikheter blant barn og unge, og fagets hovedmålsetning om å legge til rette for en fysisk livsstil og livslang bevegelsesglede for alle (Utdanningsdirektoratet, 2012) blir ikke innfridd.

Mistrivsel i faget skyldes også manglende elevinnflytelse på hva faget skal inneholde og at mange lærere fyller det med tradisjonelle idretter de selv har drevet med (Flagestad & Skislands, 2002). Læreren har avgjørende innflytelse på læringsmiljøet (Hattie, 2013), også i kroppsøving-faget (Gray, Sproule & Morgan, 2009). At faget er prestasjonsorientert, blir ytterligere bekreftet av studier som påpeker at faget fortsatt er underlagt et omfattende test- og vurderingsregime. Leirhaug (2016) mener kroppsøvingslærerne fortsatt har en lang vei å gå når det gjelder å få til vurderinger *for* læring i stedet for vurdering *av* læring. Når slike ytre og summative vurderingsformer vektes i faget, vil heller ikke elevene få mulighet til å influere på, eller bli bevisst, sin egen lærings- og dannelsesprosess. Det er selvsagt flere årsaker til mistrivsel og dropout i faget. Seelen viser til flere faktorer (2012, s. 213):

- Ballidrett med lag og kroppskontakt dominerer.
- Vinnerorienterte virksomheter dominerer.
- Det er mest aktiviteter der én eller flere kan dominere.
- Mye måling av resultater
- Mye usikkerhet omkring instruksjoner
- For lite vekt på fair play og kameratskap
- Flere usikre elever som ikke er i stand til å delta i meningsforhandlinger pga. for lav sosial kapital

Et tradisjonelt idretts- og prestasjonsorientert læringsklima i faget har heller ikke rom for elever med funksjonsnedsettelse, overvekt eller annen etnisk bakgrunn (Svendby, 2013; Standal & Rugseth, 2015). Det er trist å lese om voksne som forteller

at de som barn ble systematisk utestengt fra faget gjennom hele grunnskoleløpet på grunn av funksjonsnedsettelse, eller om elever som blir mobbet i faget på grunn av overvekt (Bejerot mfl., 2011).

Kroppsøving som allmenndannende fag

Hva menes så med at kroppsøving skal være et allmenndanningsfag? Ser vi nærmere på kroppsøving-fagets planverk i LK06, under formål, poengteres faget tydelig som et allsidig dannelsesfag (Utdanningsdirektoratet, 2012):

Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjør kroppsøvinga til en viktig arena for å fremme fair play og respekt for kvarandre. Faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjennele.

Sitatet skulle tydelig indikere at fagets allmenndannelse berører flere aspekter ved elevenes læring og utvikling. Det skulle også understreke at dannelsens tematikk er didaktikk i vid forstand, en tenkning omkring holdninger, verdier, syn på menneske og samfunn som i neste omgang får konsekvenser for hvordan fag og skole drives (Engebretsen, 2016).

Vi har nylig fått en ny overordnet del av læreplanen, den såkalte «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I punkt 2.2. under kompetanse i fagene, står det for eksempel at kompetanse er:

[...] å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.

Det er for øyeblikket også nedsatt en arbeidsgruppe som ser nærmere på hva som skal utgjøre fagets kjerneelementer for fremtiden. Et utkast er for tiden ute til høring (Utdanningsdirektoratet, 2017), og det er tydelig at faget også i fremtiden skal ha en klar dannelsesprofil. Det skal være et bevegelsesfag og et kroppslig læringsfag, med vekt på både det sosiale (deltagelse og samarbeid)

og det refleksive aspektet (kritisk tenkning om kropp og bevegelse i kultur og samfunn), der også helse, natur og allsidig bevegelseskultur vektet. Også de tre tverrfaglige temaene: *bærekraftig utvikling, demokrati/medborgerskap, folkehelse og livsmestring*, skal gjelde for kroppsøvingsfaget. I argumentasjonen for slike kjerneverdier påpekes at faget er et allmenndannende fag «der kroppslig erfaring, sansing, refleksjon og øvelse bygger en fysisk-motorisk kompetansegrunnmur hos barn». Og de legger til at «et sentralt poeng i kroppsøving skal være læring i, gjennom og om bevegelse».

Mentale utfordringer

Bak de strukturelle utfordringer som faget står overfor, eksisterer det også mentale utfordringer. Vi må gjøre noe med hele vår tenkning rundt skole og kroppsøvingsfaget. Vårt rasjonale omkringing hva som er god pedagogisk læring og danning i faget vil selvsagt også påvirke hvordan vi strukturelt legger til rette for faget. Det er flere som hevder at den vestlige lærertradisjon fortsatt står fast innenfor et kartesiansk paradigme, med en *antropologisk dualisme* med et splittet syn på mennesket i psyke (res cogitans) og soma (res exentia), og hvor psyken har fått definisjonsmakten over kropp og handling (Descartes, 1951). Dermed har vi fortsatt en utdanning som favoriserer skrift- og tallkoder mer enn det å knekke koder som omhandler selvforståelse, refleksjon, samarbeid, motorikk og etikk. Som Howard Gardner (1993) påpeker: vi driver en utdanning som fremmer lingvistisk og matematisk intelligens hos elevene fremfor det viktigste: å utvikle *interpersonlig* og *intrapersonlig* (sosial og refleksiv kompetanse) intelligens.

Det kartesianske paradigmet ser vi også tydelig komme til uttrykk i kroppsøvingsfaget (Loland, 2006; Stolz, 2014). Jeg har tidligere pekt på en instrumentell og prestasjonsorientert kroppsøvningspraksis. At faget domineres av lærebøker fra naturvitenskapelig (idretts)vitenskap (anatomi, fysiologi, treningslære osv.), og langt mindre fra *humaniora* eller forståelsesvitenskapen, skulle også underbygge en slik antagelse; samt at faget til tider blir fremstilt som et instrumentelt helsefag (Ommundsen, 2008). Vi vet at halvparten av dem som underviser i faget mangler formell fagkompetanse (Helsedirektoratet, 2012). Det er rimelig

å anta at flere av disse som mangler utdanning i faget både oppfatter og praktiserer kroppsøvningsfaget ut fra idrettstekniske og prestasjonsorienterte kriterier, gjerne på bakgrunn av egen idrettsbakgrunn. Vi vet at flere kroppsøvingslærere med kroppsøvningsfaglig utdanning reproducerer egen idrettsbakgrunn (Moen, 2011), og at mange kroppsøvingslærerstudenter «står fast» i egne «idrettsforestillinger» (Kirk, 2010; Annerstedt, 2001). Det er da også rimelig å anta at mange av disse ikke bare henter sitt tankegods fra idretten, men også fra egne erfaringer som tidligere elev i faget. Slik er kroppsøving ikke bare materielt, men også mentalt en svært tradisjonell og sementerende virksomhet som det sannsynligvis vil ta tid å endre.

Danning – i, gjennom og om bevegelse

Vi så i utkastet til fagets fremtidige kjerneelement at fagets dannelses kvaliteter skal omhandle både en læring *i, om* og *gjennom* bevegelse, en klassifisering skotten Peter Arnold (1968) er kjent for. Læring *i* bevegelse er sannsynligvis kroppsøvningsfagets viktigste dannelsesoppgave, noe også Arnold mente. I-dimensjonen får tydelig frem fagets adelsmerke, dets autonomi og egenverdi, at det er kroppsbevegelsen *per se* som er i fokus, og alt det som «står på spill» når man er i fysisk aktivitet med andre. En som har drøftet denne kroppsestetiske kvaliteten, er den tyske filosofen Gadamer (2012). Han skriver at gjennom spill-deltagelse (i vårt tilfelle forstått som alle de bevegelseskulturer som kroppsøvningsfaget formidler) blir den enkelte «revet med» og «går opp» i et fysisk, kollektivt spill som ikke kan predikeres. Gadamer viser til Huizingas forståelse av spill som en ekstraordinær konsentrasjon, en grenseoverskridelse fra det ordinære livet over i en emosjonell, ladet tilstand. Den spillende blir med andre ord oppslukt av spillets egen magi og logikk, og slik blir den spillende spilt med av spillet selv. Spillet overtar dermed som subjekt for virksomheten. Gadamer skriver (ibid., s. 137): «*Ethvert spill dreier seg om å bli spilt*. Spillets tiltrekning og fascinasjon består nettopp i at spillet blir herre over den som spiller». Det er sannsynligvis slike erfaringer mange sikter til når de uttrykker glede, trivsel, vennskap osv. ved deltagelse i fysisk aktivitet sammen med andre. Dersom elever dropper

ut og ikke får erfare et slikt kollektivt dannelsesspill, vil de heller ikke få tilgang til slike helhetlige estetiske øyeblikksopplevelser. Det bør presiseres at slike spillopplevelser ikke bare fortøner seg som noe positivt. Det er mange utfordringer ved slik deltagelse, ikke minst fordi man eksponerer seg kroppslig. Spillet er sårbart fordi den enkelte utleverer seg selv overfor de andre. En positiv spillerfaring vil derfor forandre at elevene opplever et balansert forhold mellom egne ferdigheter og de utfordringer de stilles overfor. Dette ser vi tydelig innenfor flow-tenkningen (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999). Når dette ikke innfris, har vi sett at elevene tyr til ulike fluktstrategier i faget (Hagen, Aune & Lyngstad, 2014). Derfor krever spillet lærere som tilbyr trygge spillrammer.

Et slikt i-perspektiv på faget og bevegelse vil være i tråd med en kroppsfenomenologisk elevforestilling, at læreren må ta på alvor eleven som et «eksistensielt, værende kroppssubjekt» som fortolker og møter livet «gjennom» sin kropp (Merleau-Ponty, 1964). Man må ta på alvor den enkelte elevs livsverden og møte eleven der han eller hun er; med andre ord: det krever en singular, ideografisk elevtilnærming. Dette er en tenkning som snur det kartesianske paradigmet «på hodet»; kropp er ikke noe vi *har*, men noe vi *er*. Å gå opp i slike øyeblikk vil også kunne bidra til at elever som sliter med negative kroppsbilder, får mulighet til kroppslig selvforglemmelse (Engelsrud & Nordtug, 2015; Bjørnebekk, 2015). Spillet kan fungere som en arena som løfter blikket bort fra en selv og over på en umiddelbar erfaring av kropp som noe organisk, levende.

Det er også slik at deltagelse i faget (og spillet) kan tilføre den enkelte elev både sosiale, etiske og demokratiske dannelsesgevinster. Dette er gevinster som innvirker på videre spillvirksomhet, men er også kvaliteter som bidrar til skolens helhetlige dannelsesoppgave: å utvikle og danne fremtidige nyttige og deltagende samfunnsindivider. Her taler vi om fagets *gjennom*-kvaliteter. Og deltagelse i faget omhandler *om*-dimensjonen i den forstand at det vil være avgjørende at både lærer og elev utvikler evne til selvrefleksjon. Dette er en tematikk jeg har drøftet i lys av aristotelisk dydsetikk opp mot idretten (Sæle, 2013) og kroppsøvingsfaget (Sæle, 2017), hvor det vil være helt avgjørende at

lærer selv besitter, og tilstreber å utvikle i eleven *klokskap* (phronesis) eller *klok dømmekraft*. Dette er en dannelseskvalitet som gjerne viser seg i både idretten og kroppsøvingsfagets fair play, betydningen av å spille hverandre gode. Det finnes stadig mer forskning i faget som drøfter det i lys av ulike danningstradisjoner, som *paideia* (Loland, 2006; Säfvenbom, 2010; Sæle, 2017), *Bildung* (Ommundsen, 2016) og nyere danningstradisjoner, eksempelvis Klafki (Engebretsen, 2016), representerer.

Den gode kroppsøvingslæreren

Vi trenger derfor fremtidige kroppsøvingslærere som fungerer som dannelsesagenter i møte med elevene, lærere som kan være gode rollemodeller (Bergem, 1998). Det er bra med gymlærere som brenner for idretten og som kan formidle gode tekniske øvingsbilder, men skal man lykkes med å praktisere kroppsøvingsfaget som et lærings- og dannelsesfag, bør læreren også evne å «komme bak» teknikken, og inn til den enkelte elevs livsverden, til deres erfaringer og opplevelser med kroppsøvingsfaget. En kroppsøvingslærer med dyktig pedagogisk refleksjons- og formidlingsevne brenner også for den enkelte elev og evner å skape inkluderende og mestringsorienterte undervisningsopplegg. Vi trenger derfor kroppsøvingslærere som tar et oppgjør med fagets instrumentelle idrettspraksis, basert på en ensidig kartesiansk tenkning, til fordel for en mer helhetlig faglig, pedagogisk danningstenkning, bunnet i en humanistisk, kroppsfenomenologisk tenkning. Standal og Rugseth viser til fagets enorme dannelsespotensial som kan utløses dersom man klarer å skape et inkluderende mestringsklima innenfor trygge rammer (Ommundsen & Kvalø, 2007). Det å la seg utfordre forutsetter trygghet. Det betyr at ikke bare det positive, men også det sårbare rundt kropp og bevegelse må få spillerom i et slikt miljø, fordi læring, utvikling og danning forutsetter at man utfordrer seg selv som elev. Det kan bety at man noen ganger må bevege seg ut av komfortsonen – men det er ikke det samme som å oppleve sterk frykt og angst for deltagelse i faget. Poenget er at lærer må ha takhøyde for det kroppslige mangfold (med ulike forutsetninger) som en klasse består av, og gi rom for prøving og feiling.

Jeg innledet med å si at de fleste husker kropps-

- Autonomy – mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385–413.
- SELEEN, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrettstimerne* (Doktoravhandling). Odense: Syddansk universitet.
- STANDAL, Ø.F. (2015). Evner og føresetnader i kroppssøving. I: Ø.F. Tandal & G. Rugseth (red.), *Inkluderende kroppssøving* (s. 121–135). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- STANDAL, Ø.F. & RUGSETH, G. (2015) *Inkluderende kroppssøving*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- STOLZ, S.A. (2014). *The Philosophy of Physical Education: A New Perspective*. New York, NY: Routledge.
- SVENDBY, E.B. (2013). «Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn». En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppssøvingen når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming) (Doktoravhandling). Oslo: Norges idrettshøgskole.
- SÄFVENBOM, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I: K. Stiensholt & K.P. Gurholt (red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155–176). Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- SÄFVENBOM, R., HAUGEN, T. & BULIE, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646.
- SÆLE, O.O. (2013). *Fair play – et dydsetisk perspektiv på idretten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SÆLE, O.O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppssøvingen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2012). *Læreplan i kroppssøving*. Lastet ned 16.09.2017 fra: <<http://www.udir.no/Lareplaner>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2017). Første skisse til kjerneelementer i kroppssøving. Lastet ned 15.09.17 fra: <<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/151?notat=215>>
- VAN MANEN, M. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. London, Ontario: Althouse Press.

øvingsfaget og kroppøvlingslæreren. For tiden pågår NRK-serien «Du så meg». Vi møter her samtaler mellom tidligere elever som møter igjen en av sine lærere som en gang så dem, som betydde en forskjell for dem. Serien får tydelig frem det faktum at lærerprofesjonalitet ikke bare dreier seg om det faglige, men like mye betydningen av å være et medmenneske. Noen kaller det å være *fagpersonlig* (Leenderts, 1995). Vi trenger lærere som er sensitive i møte med enkelteleven (Van Manen, 1991). Det gjelder ikke minst gymnlærerne.



Ove Olsen Sæle er førstelektor ved AL-Idrettsseksjonen ved *Høgskulen på Vestlandet (HVL)*, campus Bergen. Han har publisert flere vitenskapelige artikler og bøker. Det siste arbeidet er boken *Danningsperspektiver i kroppsøvningsfaget* (2017).



Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet»

Skolen endres – debatten uteblir

■ AV JORUNN SPORD BORGEN, BJØRG ODDRUN HALLÅS, KNUT LØNDAL, KJERSTI MORDAL MOEN,
EGIL GALAAEN GJØLME

Elevenes rett til kroppslig læring kan bli erstattet av pliktige fysiske aktivitetstiltak i skolen – det vil si tiltak som har snevrere mål enn det tradisjonelle kroppsøvfaget. Men det har vist seg vanskelig å dokumentere at tilsvarende krav til fysisk aktivitet i andre land har hatt effekt på skoleelevers fysiske aktivitetsnivå, helse eller skoleprestasjoner.

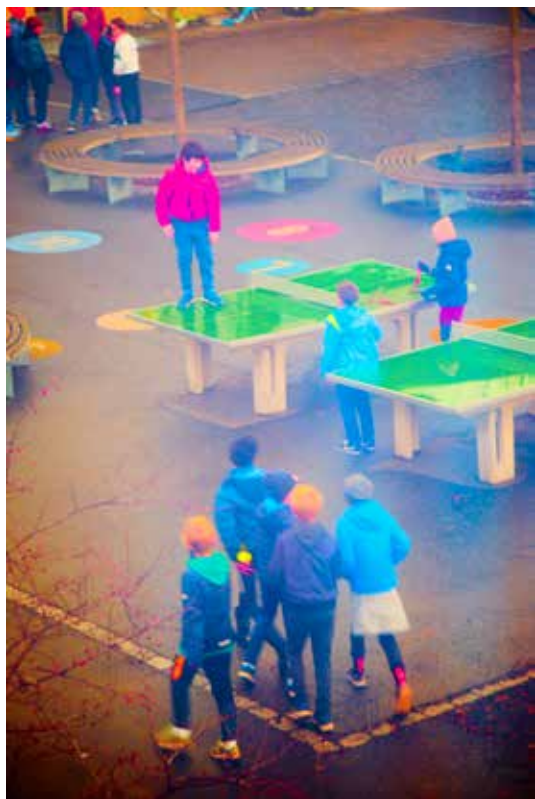
Kroppsøving som skolefag har en lang tradisjon i norsk skole, og er det eneste av de praktiske og estetiske fagene som elevene møter gjennom hele det 13-årige skoleløpet (Ko6). *Fysisk aktivitet*, derimot, foregår som ulike små og store tiltak innenfor skolens rammer. Kroppsøvfaget reguleres av Læreplanverket for kunnskapsløftet og forskrifter til dette, av skoleeieres og læreres tolkning og implementering, og av resultatrapportering og tilsyn. Til sammenligning er det lite regulering av de mange ulike tiltakene for fysisk aktivitet. Det er lite innsyn i aktivitetene som foregår i skolen, og evalueringer av og forskning på slike tiltak er nærmest fraværende. I denne artikkelen vil vi gå nærmere inn på noen spørsmål

vi mener er sentrale i (den manglende) debatten om hva kroppsøving i skolen tilbyr barn og unge, og hvilke utfordringer som er knyttet til de tiltak for fysisk aktivitet som er iverksatt eller foreslås i norsk skole. Som kroppsøvforskere mener vi tiden er moden for at lærere, skoleledere, skoleeiere, lærerutdannere og forskere begynner å snakke sammen om kroppsøving, kroppslig kunnskap og læring – og om fysisk aktivitet i skolen.

Bakgrunn

Et forslag om en time fysisk aktivitet hver dag i skolen, finansiert som folkehelseiltak, ble 19. juni 2017 nedstemt i Stortinget. Begrunnelsene for å

Foto: ©Fotofilno | Eli Berge



fremme forslaget er ifølge intervju med Ingvald Kjerkol (Ap) den enorme helsegevinsten av et slikt tiltak:

Vi vet ganske mye om befolkningens innsats, og mange er for inaktive. Gode vaner dannes tidlig, og skolene er en fellesarena hvor man kan treffe godt med folkehelseiltak. Forslaget vårt gir en bedre skolehverdag for mange. Vi kan ikke skjønne at noen er imot det, slik H, Frp og V er. Gevinsten er jo formidabel, og det vil i fremtiden ligge en oppside for helsetjenesten som vil få en sunnere befolkning.

I Stortinget ble det i stedet gjort følgende vedtak: «Stortinget ber regjeringen legge til rette for økt fysisk aktivitet i grunnskolen i flere fag enn kroppsøving og for mer mental trening i skolen» (Skjong 2017). Regjeringen ble også bedt om å fremme en ny handlingsplan for fysisk aktivitet med konkrete tiltak på flere samfunnsområder og arenaer.

Parallelt med at forslaget om fysisk aktivitet

kom opp i Stortinget, har Utdanningsdirektoratet startet arbeidet med å fornye Kunnskapsløftet (St.meld. Nr. 28 (2015-16)). Ifølge Utdanningsdirektoratet er målet «(...) å styrke utviklingen av elevenes dybdelæring og forståelse. Verdigrunnlaget skal løftes fram i læreplanene, og elevene skal blant annet jobbe tverrfaglig med demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring.» Innføring av revidert læreplan skal skje i 2020, og første steg pågår nå gjennom kjerneelementgruppene arbeid. Dette foregår høsten 2017 som et samarbeid mellom praktikerne i skolen, forskere og aktører i politikkutforming. I prosessen har alle som ønsker det, både menigmann og fagmiljøer, mulighet til å si sin mening i åpne høringsprosesser.

Revisjon av læreplanen for kroppsøving og fysisk aktivitet inngår på denne måten i en tidkrevende og faglig prosess som har gått over flere år, og startet med Ludvigsen-utvalgets arbeid i 2015. Parallelt med dette kom fysisk aktivitet én time hver dag i skolen opp til votering i Stortinget i juni 2017, uten debatt utenfor Stortinget.

Endringer som gjelder kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen, foregår med andre ord ut fra helt ulike styringsprosesser. Hvordan kan dette skje, og hvilke konsekvenser får dette for elevenes kroppslige læring i skolen?

Kunnskapsløftet av 2006 erstattet regel-, verdi- og innholdsstyring slik vi kjenner det fra Mønsterplanene, med mål-, ramme- og resultatstyring (Aasen, Prøitz, Rye 2015). Denne kompetansebaserte læreplanen vektlegger i større grad elevenes læring, og som styringsreform er den tenkt å gi balanse mellom sentral styring på den ene side og faglig-pedagogisk profesjonalitet på den andre side. Lærerne skulle få mer myndighet, skolen skulle styres nedenfra, og beslutningene skulle i større grad enn tidligere tas på lokalt nivå. Ut fra intensjonene med Kunnskapsløftet ble et handlingsrom for skolene og lærerne prioritert når det gjelder kroppsøving undervisningen. Vi stiller spørsmål om hvordan fysisk aktivitet som tiltak, tilsynelatende enkelt og uten motstand og kritikk, kan innføres i skolen samtidig som kroppsøving som skolefag står svakt ressursmessig

og er underlagt strenge rammer, blant annet med få timer og mange ukvalifiserte lærere.

Reformer i skolen er vanskelig å gjennomføre, og veien fra sentrale beslutninger til praksis i klasserommet er lang. Aasen, Prøitz, Rye (2015) skiller mellom tre typiske former for styringsperspektiver i forbindelse med reformer i skolen, og hovedtrekkene er:

- Hierarki; «ovenfra og ned», der sentrale og lokale myndigheter regulerer gjennom lover og regler, gjennom uttalte forventninger, mål og resultater, og tilsyn for å sikre individuelle rettigheter og rammebetingelser for å realisere den politikken som er besluttet.
- Profesjon/kollegium; «nedenfra og opp», der lærere og skoleledere regulerer gjennom profesjonskunnskap og yrkesnormer, for å realisere skolens samfunnsmandat, god undervisning og bidra til gode resultater.
- Nettverk; formelle og uformelle forhandlinger mellom ulike interessenter, erfarings- og idéutveksling for å legitimere beslutninger gjennom forhandlinger og påvirkning.

Disse tre perspektivene på realisering av læreplanreformer kan bidra til å sortere prosesser og argumentasjon angående kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen. Vi vil nå se nærmere på hvilken plass henholdsvis skolefaget kroppsøving og tiltak om fysisk aktivitet har i skolen, og elevers erfaringer med disse. Deretter vil vi fremme noen synspunkt på hvilke styringsperspektiver som er virksomme i utviklingen av deres plass i skolen.

Kroppsøving

Formålet med kroppsøvingsfaget er at det skal være «eit allmenndannende fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (Udir, 2015). I kroppsøving skal elevene lære både *om* kroppen og *med* kroppen. Med andre ord, i kroppsøving skal elevene være fysisk aktive, ikke kun for aktivitetens egen skyld, men for læring i ulike bevegelseskontekster. Vi mener at det er særlig viktig at styrkingen av faget bygger på ideen om kroppsøving som et læringsfag; et skolefag der kroppslig læring og kroppslig kunnskap er sentralt, og med mål om å jobbe for bevegelsesglede

FAKTA:

Skolefag, med læreplan

- *Kroppsøving* (1–13)
- *Fysisk aktivitet og helse* (valgfag fra 2012 på Ungdomstrinnet).

Ulike tiltak som handler om fysisk aktivitet, uten læreplan

- *Fysisk aktivitet på mellomtrinnet* (2009)
 - To uketimer for 5.–7. trinn.
- Vedtak i Stortinget 19.06.17 om *Fysisk aktivitet for alle elever hver dag*: Stortinget ber regjeringen «legge til rette for økt fysisk aktivitet i grunnskolen i flere fag enn kroppsøving».
- Ulike tiltak som handler om fysisk aktivitet, men som egentlig er arbeidsmåter i ulike fag hvor en mulig hensikt er variasjon, praktisk arbeid, høyere puls, bedre konsentrasjon, bedre helse, osv. Eksempler kan være: matte-stafett, fysisk aktivitet i skoletiden, fysisk aktiv læring, aktive pauser, osv.

i et livslangt perspektiv. Faget skal også, som alle andre fag i skolen, ha en kompetent lærer som tilrettelegger for læring.

Elevperspektivet er sentralt i forskningen om kroppsøving. I en fersk nasjonal kartleggingsstudie om kroppsøving for elever fra 5.–10. trinn, gjennomført ved Høgskolen i Innlandet, har forskere vært opptatt av å få innsikt i hvordan elever i Norge opplever kroppsøvingsfaget. Tall fra studien viser at 88,6 prosent av 3226 elever opplever at de liker kroppsøving veldig godt eller godt. Studien viser at gutter liker faget noe bedre enn jenter. Videre finner forskerne at idrettsaktive elever liker faget langt bedre enn elever som aldri driver med organisert idrett på fritiden. Elevene opplever at kroppsøvingsfaget består av mye ballspill og grunntrening. Dans, moderne aktiviteter og friluftsliv er nesten fraværende. Elevene etterlyser mer variasjon i undervisningen. Studien viser at elevene synes de lærer fair play og mange ulike idretter i faget (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke, 2017). Disse funnene forteller oss

at kroppsøvningsfaget oppleves som bra og meningsfullt for mange elever. Men funnene reiser også nye spørsmål; hva med dem som ikke liker faget, hvorfor er det de idrettsaktive som liker faget best, hva er det egentlig som skal læres i faget og hvorfor er det bare noen deler av læreplanen som ser ut til å bli viet oppmerksomhet (lagidretter og fair play)? Listen med spørsmål kunne vært mer uttømmende. Studien peker altså på mange positive sider ved kroppsøvningsfaget. Det er likevel viktig å løfte frem at også kroppsøvningsfaget har sine utfordringer. Det er verdt å merke seg at faget har blitt kritisert for å ha for mye overfladisk aktivitet og har lagt for lite vekt på læring (Kirk, 2010). Dette er noe som etter vår mening krever oppmerksomhet fra myndighetenes side.

Fysisk aktivitet i skolen

Betegnelsen *fysisk aktivitet* brukes ulikt og med ulike begrunnelser i skolen. For det første har vi tiltaket *Fysisk aktivitet på mellomtrinnet*. Dette er et tiltak som ble innført i norsk skole i 2009, og som hadde til hensikt å få elevene til å bevege seg i løpet av skoledagen, med begrunnelse i et folkehelseperspektiv. Tiltaket er ikke knyttet til læringsmål i fag, har ingen krav om vurdering eller krav om å bli lagt til rette av kompetente lærere. Myndighetene har ikke evaluert tiltaket.

For det andre finnes *Fysisk aktivitet og helse* som valgfag på ungdomstrinnet. Dette valgfaget ble innført i 2012 med egne kompetansemål, med kompetente lærere som undervisere og med krav om vurdering.

For det tredje blir begrepet *fysisk aktivitet* brukt som pedagogisk virkemiddel, altså *fysisk aktivitet som metode for læring i andre fag*. Fysisk aktivitet blir her en benevnelse på en metode der elevene er fysisk aktive på ulike vis, for eksempel i «mat-testafetter», «ord-rebusløp» osv. Stadig oftere ser vi at begrepet «fysisk aktiv læring» brukes om slike opplegg. Her er tanken at kroppslig bevegelse som resulterer i økt energiforbruk utover hvilenivå skal føre til at elevene oppnår gode resultater i «viktige» teorifag i skolen. Med samme argumentasjon ser vi også at det blir lagt inn *aktive pauser* i undervisningen.

For det fjerde har vi registrert at flere politikere i det siste har ønsket å innføre *Fysisk aktivitet i skolen for alle elever* (ikke bare på mellomtrinnet) for å «redde folkehelsen». Vi ser altså at fysisk aktivitet i skolen ofte er begrunnet ut fra et folkehelseperspektiv. I tillegg lenes mye av argumentasjonen seg på forskning som viser til at fysisk aktivitet fremmer en mengde andre gode formål; for eksempel formål som har med elevenes faglige prestasjoner i skolen å gjøre, og formål knyttet til elevenes psykiske og emosjonelle velvære (Bailey m.fl. 2009).

Tiltak i norsk skole, for eksempel de tiltakene som er nevnt over, er inspirert av internasjonal og nasjonal politikk. Myndighetene som vedtar slike tiltak, politikere som foreslår tiltak og ekspertutvalg som utreder slik fysisk aktivitet, baserer seg på disse internasjonale trendene og henter ideer til utvikling av lignende tiltak i norsk skole. Dette omtales gjerne som «lån» av ideer fra andre lands politikkutforming (Prøitz 2015). Kunnskapsgrunnlaget er forskning som har utgangspunkt i et folkehelseperspektiv. Slike studier viser stadig til at den norske befolkningen sliter med overvekt og inaktivitet, og er mer og mer utsatt for livsstilssykdommer. Det blir argumentert for at vi må nå store barnegrupper i tidlig alder, og da blir barnehage og skole viktige nedslagsfelt. Vi vet imidlertid lite om effektene av de tiltak som er satt i verk. Noen skoler melder om at elevene liker aktivitetene, men vi vet ikke om tiltakene treffer de som antas å ha behov for å være mer fysisk aktive.

Manglende avgrensning mellom kroppsøving og fysisk aktivitet nasjonalt og internasjonalt

Internasjonalt er kroppsøving som skolefag preget av et usedvanlig bredt spekter av fortolkninger om formål, innhold og rammebetingelser. Alt fra kroppsøving som skolefag med egen læreplan, til fysisk aktivitet i friminutt eller i timer i andre skolefag, er i dag inkludert i det Richard Bailey (2006) omtaler som *Physical education and Sport*: «(...) those structured, supervised physical activities that take place at school and during the school day». Dette gjenspeiler en manglende avgrensning mellom kroppsøving og «fysisk aktivitet» i mange

lands skole- og utdanningspolitikk og i politikk-utforming, for eksempel i UNESCO, OECD og WHO. Bakgrunnen for dette er blant annet den økende bekymring for barn og unges helse som kom til å prege 1980- og 90-tallets utdanningspolitikk internasjonalt, noe som er en direkte følge av den økende kunnskap om hvordan ulike sykdommer kan knyttes til livsstil, kosthold og fysisk aktivitet gjennom livsløpet (jf. WHO 1990). Bekymringene for samfunnsborgeres helse, og fysisk aktivitet som forebyggende medisin, har økt med utviklingen av kunnskapen om alle sykdommene som potensielt kan spores tilbake til vilkår i tidlige leveår, samtidig som utdanning i økende grad er anerkjent som sentralt for helse, økonomisk vekst og sosiale vilkår i samfunnet. Både overnasjonale interessenter og helsemyndigheter nasjonalt og lokalt har lyktes i å legitimere beslutninger om helsetiltak i skolen gjennom påvirkning og forhandlinger.

Kroppsøvfagets egenverdi har i det 21. århundret kommet under press, og helsebegrunnelser for faget har i mange land i økende grad preget debatten om kroppsøving i skolen (Bailey m fl. 2009). Forskningen som støtter opp om at fysisk aktivitet som del av skolehverdagen løser fremtidige helseproblemer i befolkningen, har i liten grad kommet fra utdanningsvitenskapelige studier, men fra medisin, psykologi, osv. Slike studier prøver å vise hvordan fysisk aktivitet innenfor skolens rammer er til nytte for barn og unges helse og utvikling i et livsløpsperspektiv (Bailey m fl. 2009). Studiene sier imidlertid lite om barn og unges læringsutbytte, og deres muligheter til å være med og bestemme over egen skolehverdag. De sier også lite om hvilke forståelser helse i denne sammenheng er kulturelt innrammet av, og de meninger barn og unge ser av aktivitetene for seg selv i sine liv (Borgen, Engelsrud 2015, Borgen, Hjordemaal 2017).

Politikkutformingen angående fysisk aktivitet i skolen har fokusert på den antatte helsemessige og sosiale gevinsten både på individnivå blant barn og unge, på skolen som organisasjon og på samfunnet som helhet. Det kan virke paradoksalt at kroppsøving i mange land er blitt marginalisert som følge



Foto: @fotofl.no | Eli Berge

av færre ressurser i form av kvalifiserte lærere, antall timer, og lokaliteter og utstyr, samtidig som tiltak for fysisk aktivitet i skolen har økt – utenfor kroppsøvfagets rammer (Bailey 2005). Tiltak for fysisk aktivitet blir gjerne omtalt som dobbelt formålstjenlige. De bidrar ifølge effektforskning positivt til elevers helse, samtidig som det krever mindre ressurser for å gjennomføre dem enn skolefaget kroppsøving. Slike tiltak virker mindre forstyrrende for klasseromsaktivitetene, og blir beskrevet som nyttige uten å underminere de faglige målene i «viktige» teorifag i skolen (Goh 2017, Hill m fl. 2010, Ma m fl. 2014).

Hvis vi ser disse begrunnelsene ut fra styringsperspektivene som er nevnt innledningsvis, er det først og fremst snakk om styringssignaler ovenfra og ned, rettet mot å pålegge elevene fysisk aktivitet for å sikre fremtidig helsegevinst, og samtidig sikre tilstrekkelig undervisningstid i teorifagene. Studier av slike sentralt styrte tiltak i skolene viser imidlertid at det er vanskelig å dokumentere effekter. En studie av fysisk aktivitet og skolefaglige

prestasjoner i grunnskolen i Hong Kong viste at tiltak der det var lagt opp til økt fysisk aktivitetsnivå i skoletiden, verken endret elevenes akademiske prestasjon eller skoleoppførsel (Yu m.fl. 2006). Da Canada besluttet en felles politikk for fysisk aktivitet i skolen på begynnelsen av 2000-tallet, var det de fem mest folkerike provinsene som utviklet en politikk for daglig fysisk aktivitet. Målene og retningslinjene er like for alle tiltakene, men det var stor variasjon i implementeringen av retningslinjene i disse provinsene. Likevel viste det seg at retningslinjene for daglig fysisk aktivitet har hatt liten eller ingen innvirkning på skoleelevenes fysiske aktivitetsnivå eller BMI (Olstad m fl. 2015).

Det er få stemmer i forskningslitteraturen fra lærere og skoleledere som kritiserer tiltak for fysisk aktivitet i skolen, eller som diskuterer mulige uønskede konsekvenser av slike tiltak. Det kan være det er vanskelig å kritisere beslutninger som kommer «ovenfra og ned» når formålet er å sikre god helse for alle barn og unge, og «fysisk aktivitet» høres jo så tilforlatelig positivt og konstruktivt ut. Det er dessuten en lang tradisjon i skolen for at lærere og skoleledere arbeider med å realisere nye læreplanreformer uten protester. Det hevdes at reformer er vanskelige å få gjennomført ut fra intensjonene. Når det gjelder tiltak for fysisk aktivitet, er det likevel den forskjell at det er eksperter og andre som kommer inn i skolen og forteller hva som skal gjøres, og når. Macdonald (2011) kritiserer kroppsøvingslærerne for å være villige til å gi slipp på den profesjonelle ivaretagelsen av kroppsøvingsfaget i møtet med tiltak for fysisk aktivitet. Det er både nødvendig og ønskelig at ikke bare folkehelseaktører, men også elever og foreldre, og lærere og skoleledere som står i skolehverdagen, deltar i debatten om kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen.

Kroppsøving som læringsarena - ikke som treningsstudio

Den fagfornyelse som nå pågår frem mot 2020 og ledes av Utdanningsdirektoratet, preges av nettverksstyring. Det nåværende Kunnskapsløftet har i større grad enn det som var lagt til grunn i starten, blitt hierarkisk styrt. Når det gjelder tiltak

for fysisk aktivitet, kan det se ut til at dette styres tydelig hierarkisk gjennom sentrale og lokale myndigheter. Samtidig henter myndigheter inn eksterne «eksperter» til å være premissgivere i skolens tiltak for fysisk aktivitet. Det fører til at lærernes profesjonskompetanse og faglige kompetanse i liten grad blir benyttet, og det er lite rom for et «nedenfra og opp» perspektiv på disse tiltakene i skolen. Vi mener at elevene i skolen kvalifiseres best til å leve livene sine gjennom kunnskap og kroppslige læringserfaringer med fagligdidaktisk veiledning av utdannede kroppsøvingslærere. I stedet for å fylle skolen med «personlige trenere», og gjøre klasserommene til treningsstudio, må det snarere rettes fokus på å få flere godt kvalifiserte kroppsøvingslærere inn på alle trinn. Kroppsøvingslærere som kan jobbe med kroppslig læring slik at alle elevene kan få gode opplevelser i kroppsøvingstimene, som igjen kan bidra til at de får lyst til å være fysisk aktive slik den enkelte selv finner meningsfullt hele livet.



Foto: @fotofil.no | Eli Berge

LITTERATUR

BAILEY, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion, *Educational Review*, 57: 1, 71-90. DOI: 10.1080/0013191042000274196

BAILEY, R., ARMOUR, K., KIRK, D., JESS, M., PICKUP, I., SANDFORD, R. & BERA PHYSICAL EDUCATION AND SPORT PEDAGOGY SPECIAL INTEREST GROUP (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, vol 24, issue 1, 2009, 1-27.

BORGEN, J.S. & ENGELSRUD, G. (2015). Hvor er barnas stemme i debatten om fysisk aktivitet? Kronikk. *Forskning.no* 06.10.2015. Se lenke: <<https://utdanningsforskning.no/artikler/hvor-er-barnas-stemme-i-debatten-om-fysisk-aktivitet/>>

BORGEN, J.S., HJARDEMAAL, F. (2017). From general transfer to deep learning as argument for practical aesthetic school subjects? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. Published before print: [dx.doi.org/10.1080/20020317.2017.1352439](https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1352439)

GOH, T.L. (2017). Children's Physical Activity and On-Task Behavior Following Active Academic Lessons, *Quest*, 69:2, 177-186.

HILL, L., WILLIAMS, J. H., AUCOTT, L., MILNE, J., THOMSON, J., GREIG, J., & MOM-WILLIAMS, M. (2010). Exercising attention

within the classroom. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 929-934.

KIRK, D. (2010). Physical education futures. London: Routledge.

MA, J.K., LE MARE, L., & GURD, B.J. (2014). Four minutes of in-class high-intensity interval activity improves selective attention in 9-to 11-year olds. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 40(3), 238-244.

MACDONALD, D. (2011). Like a Fish in Water: Physical Education Policy and Practice in the Era of Neoliberal Globalization. *Quest* Vol. 63, Iss. 1, 2011.

MOEN, K.M., WESTLIE, K. BRATTLI, V.H., BJØRKE, L. (2017). *Kroppsøvingforskning.no*, hentet fra <<https://kroppsøvingforskning.no/>>

OLSTAD, D.L., CAMPBELL, E.J., RAINE, K.D. ET AL. (2015). A multiple case history and systematic review of adoption, diffusion, implementation and impact of provincial daily physical activity policies in Canadian schools. *BMC Public Health* 15: 385. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1669-6>

PRØITZ, T. (2015). Uploading, downloading and uploading again – concepts for policy integration in education research. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, Volume 2015, 2015 - Issue 1: Curriculum vs.*

Didaktik Revisited. Towards a Transnational Curriculum Theory. Taylor & Frances.

SKJONG, H. (2017). Stortinget sier nei til én times daglig fysisk aktivitet i skolen. *Utdanningsnytt* 21.06.2017. Lest på nettadressen: <<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2017/juni/stortinget-sier-nei-til-en-times-daglig-fysisk-aktivitet-i-skolen/>>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2016). St. meld. Nr. 28 (2015-16) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

UTDANNINGS DIREKTORATET (2015). Læreplan, Kroppsøving. Lest på nettadressen: <<https://www.udir.no/klo6/KRO1-04>>

WHO (WORLD HEALTH ORGANIZATION) (1990). Prevention in childhood of adult cardiovascular diseases: time for action. Geneva, WHO. Lest på nettadressen: <<http://www.worldcat.org/title/prevention-in-childhood-and-youth-of-adult-cardiovascular-diseases-time-for-action-report-of-a-who-expert-committee/oclc/24141564>>

YU, C.C.W., CHANA, S., CHENG, F., R.Y.T. SUNG & HAUA, K-T. (2006). Are physical activity and academic performance compatible? Academic achievement, conduct, physical activity and self-esteem of Hong Kong Chinese primary school children. *Educational Studies*, vol 32, issue 4, 2006, pages 331-341.

Jorunn Spord Borgen er professor i de praktiske og estetiske fagenes pedagogikk ved Norges idrettshøgskole, Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Hun har praksiserfaring fra skolen, har siden 1989 arbeidet som lærerutdanner og utdanningsforsker, og publiserer og formidler innenfor kroppsøving og de praktiske og estetiske fagene.

Bjørge Oddrun Hallås er dosent i kroppsøving ved Høgskulen på Vestlandet, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett. Hun har erfaring som kroppsøvingslærer fra skoleverket, har vært ansatt som lærerutdanner i kroppsøving siden 1992 og

forsker, publiserer og formidler innenfor et fagdidaktisk perspektiv på det kroppsøvingsfaglige feltet.

Knut Løndal er professor i kroppsøving ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Han er utdannet allmennlærer og faglærer i kroppsøving og har tidligere arbeidet både i grunnskolen og i videregående skole. Siden 1992 har han arbeidet med utdanning av lærere i kroppsøving og idrettsfag.

Kjersti Mordal Moen er førsteamanuensis i kroppsøving ved Høgskolen i Innlandet,

Avdeling for folkehelsefag. Hun er faglærer i kroppsøving og har siden 1994 arbeidet med å utdanne kroppsøvingslærere. Moen forsker og formidler på kroppsøving og kroppsøvingslærerutdanning.

Egil Galaaen Gjølme er førstelektor i kroppsøving og idrettsfag ved NTNU, Institutt for lærerutdanning. Egil er cand. polit innen helsevitenskap og har lang erfaring fra arbeid i skolen. Han har hovedsakelig arbeidet i videregående skole samt høgskole/universitet. Han har siden 2003 arbeidet som lærerutdanner, forsker og formidler innen kroppsøving og idrettsfag.

BEDRE SKOLE

Du finner oss på

www.utdanningsnytt.no/bedre-skole



facebook.com/tidsskriftetbedreskole/



@BedreSkole

Fysisk aktivitet for bedre psykisk helse

– noen betraktninger

■ AV BIRGIT NORDTUG OG GUNN ENGELSRUD

Ungdoms psykiske helse er for tiden gjenstand for stor oppmerksomhet. Flere har tatt til orde for fysisk aktivitet som et psykisk helsetiltak. Men den forskningsbaserte kunnskapen som brukes som belegg for ungdommens psykiske tilstand, er mangelfull.

Den ene forskningsrapporten etter den andre – med Ungdata-undersøkelsene i spissen – har i de senere årene slått fast at psykiske plager er et stort problem hos ungdom. I rapporten *Stress og press blant ungdom: erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*, er hovedfunnet at «53 prosent av jentene og 26 prosent av guttene på tiende trinn i Oslo rapporterer om at de er ganske mye eller veldig mye plaget av psykiske helseplager».¹ Funnet fikk mye medieoppslag i sommer og fylte forsiden til de største avisene. En ferierende kunnskapsminister beroliget med at det kommer tiltak: «Livsmestring og folkehelse som et fagovergripende tema i den nye læreplanen».²

Det var ikke et nytt funn, selv om mediene presenterte det slik. Forskerne hadde hentet det fra *Ung i Oslo 2015*³. Sammen med de nasjonale Ungdata-undersøkelsene fra samme år⁴, fikk funnet (og varianter av det) mye oppmerksomhet i mediene også i 2015 og 2016. Et søk i A-tekst på 29 norske papiraviser (de største avisene og noen lokalaviser fra hele landet) ga ca. 500 artikkel-treff på søkeordene 'Ungdata og psykiske helseplager'. Også i andre medier og på sosiale medier har dette

virkelighetsbildet blitt en del av *snakket* om dagens ungdom – et snakk preget av stor bekymring og tiltaksiver.

Politikere – uavhengig av partitilhørighet – har også tatt til seg og forsterket bildet. «Ungdata-rapportene gir oss et bilde av dagens ungdomsgenerasjon. Flere unge er ensomme, sliter psykisk og bekymrer seg. Flere enn før opplever livet som et slit og ser ikke mening», meddelte AUF under høstens valgkamp.⁵ Det samme bildet tegnes i *Ungdomshelse – regjeringens strategi for ungdomshelse 2016–2021*, som er undertegnet av sju ministre fra Høyre og FrP. Med henvisning til blant annet Ungdata, elevundersøkelsen, Folkehelseinstituttets gjetninger på forekomst av psykiske lidelser hos ungdom, og en SIFO-rapport om at 85 prosent av unge jenter opplever kroppspress⁶, konkluderer ministrene med at «vi har en jobb å gjøre for disse unge menneskene»⁷. Og *med jobb å gjøre*, handler det om *tiltak* – også i skolen (jf. kunnskapsministerens nevnte uttalelser).

Skolebaserte tiltak lanseres fra mange hold. Noen vil tilføre noe. *Psykisk helse – inn på ti-meplanen!* er oppfordringen i en artikkel i dette



tidsskriftet⁸. Det samme formidles i oppropet *Boken som mangler*⁹, som blant annet Norsk Lektorlag og Elevorganisasjonen står bak. Andre vil ta vekk noe. «Vi trenger ikke en skole gjennomsyret av testing og rangering. Vi trenger en skole som sikrer et godt inneklima i barnets hjerne», skriver professorene Arild Bjørndal, Trond Diseth og Arne Holte.¹⁰ Og noen vil ha mer av det som er: «*Fysisk aktivitet* er like effektivt som psykoterapi og mer effektivt enn antidepressiver (SSRI) mot milde til moderate depresjoner», skriver den sistnevnte professoren i en annen artikkel om tiltak i barnehagen og i skolen som skal bedre den psykiske helsen hos barn og ungdom.¹¹ Vi skal straks komme tilbake til fysisk aktivitet som et psykisk helsetiltak. Men aller først; noen kritiske bemerkninger til den forskningsbaserte kunnskapen som legges til grunn for at det står så dårlig til med den psykiske helsen til ungdommen i dag.

Svakheter ved det empiriske belegget

Forståelsen av at det må igangsettes skolebaserte tiltak for å gjøre noe med den psykiske helsen hos barn og ungdom, har vært omsluttet av en enighetskultur. Dette til tross for at mange forskere og andre er vel vitende om at undersøkelsene som brukes som belegg for at noe må gjøres, har mange svakheter. Vi avgrenser oss til å peke på to.

Det ene gjelder spørsmålene og utsagnene som brukes i undersøkelsene som det henvises til. Det dreier seg om noen få spørsmål og utsagn som er hentet fra langt mer omfattende, kliniske spørreskjemaer. I rapporten *Ungdata. Nasjonale resultater 2017* får vi vite at forskerne har brukt seks utsagn til å måle psykiske plager hos ungdom. De seks utsagnene er: *Følt deg stiv og anspent. Følt håpløshet med tanke på framtida. Følt deg ulykkelig, trist eller deprimert. Hatt søvnproblemer. Følt at alt er et slit. Bekymret deg for mye om ting.* Det er fire svaralternativer: *Ikke plaget i det hele tatt. Lite plaget. Ganske mye plaget. Veldig mye plaget.*

De som (på disse seks utsagnene) har krysset av for at de har vært ganske mye eller veldig mye plaget i den siste uka, er registrert i kategorien «ungdom med psykiske plager».

I rapporten brukes imidlertid også formuleringene «ungdom som sliter psykisk» og «ungdom

som har depressive symptomer» om de samme registreringene.¹² Det er med andre ord uklart hva indikatorene som er brukt i målingene viser til når det gjelder begrepet psykisk helse, depresjoner og plager. Og om det å føle seg stiv og anspent inngår i psykisk helse – eller hvorfor det ikke er fysisk helse? Den samme tendensen finner vi i annen norsk skolebasert forskning på barn og ungdoms psykiske helse, som har fått mye oppmerksomhet i mediene.¹³

Hva angår de nevnte seks utsagnene i Ungdata, er de hentet fra to amerikanske, kliniske spørreskjemaer som er langt mer omfattende, og som da de ble laget på henholdsvis 1970- og 1980-tallet, var ment å måle symptomer på angst og depresjon¹⁴. Det er også verdt å merke seg at de seks utsagnene bare måler hvordan den enkelte har opplevd *den siste uka*. Undersøkelsen er gjennomført på vårparten, og for noen elever nok så nær avgangseksamen i tid. Kanskje kan de høye prosenttallene hos jenter på tiende trinn ha sammenheng med dette? Slike forhold er ikke tatt i betraktning av forskerne – og heller ikke av de mange som bruker denne forskningen.

Det andre vi vil trekke fram, er at kartleggingene skjer i skoletiden og ikke i en klinisk kontekst. Det har betydning for seriositeten i kartleggingene, slik som at enkelte elever morer seg med å lage rutemønstre når de krysser av (slik vi har fått rapportert fra lærere). Det angår også spørsmålet om hvor grensen skal gå mellom hva som skal foregå i skolen og hva som skal foregå i helsevesenet. Disse undersøkelsene beveger seg i et uklart etisk og faglig farvann. Her savner vi en diskusjon og en klargjøring fra skolemyndighetenes side. Vi skal ikke gå mer inn på dette her, men viser til en tidligere publikasjon hvor dette utdypes.¹⁵

Våre innvendinger her betyr ikke at vi ikke tar innover oss at ungdommer kan ha en psykisk lidelse og at noen trenger hjelp. Vi stiller imidlertid spørsmål ved om Ungdata og andre som baserer sin kunnskap på slike uproblematiskerte målinger, kan være til hjelp for dem som *gjennomlever* psykiske lidelser. Kan en spin-off-effekt tvert imot være at språket blir brukt på så mange ulike måter at det skjer en *devaluering* av begrepene, som dermed mister sin betydning som språklige

representasjoner av *levd* lidelse? Når Ungdatas *depresjonskart*¹⁶ viser at 15–20 prosent av ungdommene i diverse kommuner i Norge har depresjon, blir det vesentlig å undersøke nærmere definisjonene som brukes.

Fysisk aktivitet gir bedre psykisk helse, men ...

Aktive barn er mindre deprimerte, er overskriften på et tosiders oppslag i Vårt Land.¹⁷ De er ikke alene om å hevde at fysisk aktivitet motvirker psykiske lidelser og bedrer den psykiske helsen. Et søk i A-tekst på de nevnte 29 papiravisene ga 884 treff på artikler som inkluderte søkeordene 'fysisk aktivitet gir bedre psykisk helse'. Søket viser en jevn økning på 1980- og 90-tallet og i det første tiåret etter 2000. Videre skjer en markant økning fra 2010, og en ytterligere økning fra 2013 og fram til i dag – både i takt med og et uttrykk for den økte oppmerksomheten på barn og ungdoms psykiske helse.

Selv om avisartiklene i det store og hele tegner et bilde av at fysisk aktivitet gir bedre psykisk helse, er det et *men* i flere artikler. «Både leger og mosjonister har lenge ment at fysisk aktivitet gir god psykisk helse» skriver VG.¹⁸ Men: «Likevel har dette vært vanskelig å bekrefte vitenskapelig. En ny amerikansk undersøkelse viser ingen sammenheng mellom trim og psykisk helse.»

Dette *men*'et finner vi også i norske studier på sammenhengen mellom fysisk aktivitet og psykisk helse. Ungdata 2017 konkluderer med at «Ungdom som ikke er aktive i idrett, er mer utsatt for psykiske helseplager enn idrettsaktive ungdommer». Men: «Det er derimot lite variasjon i psykiske helseplager etter hvor ofte ungdom er aktiv i idretten.»¹⁹ Forskerne har kommet fram til dette gjennom å måle sammenhengen mellom skåringene på de nevnte seks utsagnene og antall timer pr. uke som ungdom bruker på trening i et idrettslag. Fysisk aktivitet er altså kun målt kvantitativt²⁰.

I en annen studie²¹ brukte forskerne flere spørsmål og utsagn i kartleggingen av den psykiske helsen hos 290 elever i videregående skole, og definerte tydeligere hva de la i begrepet fysisk aktivitet: å være «involvert i idrett/mosjon slik at han eller hun ble andpusten eller svett» (s. 335), og

avgrenset til antall timer pr. uke utenom skoletid. Konklusjonen var: «Våre funn viste en negativ sammenheng mellom fysisk aktivitet og angst/depresjon og tilsvarende positiv sammenheng mellom fysisk aktivitet og henholdsvis mestringsopplevelse og positiv selvoppfatning» (s. 337). Men: «På *hvilken måte* fysisk aktivitet påvirker unges psykiske helse, og hvordan den psykiske helsen påvirker det fysiske aktivitetsnivået, er usikkert» (op.cit., vår uthevning).

At det er vanskelig å finne forskningsbasert belegg for at fysisk aktivitet bedrer den psykiske helsen, er også budskapet i artikkelen *Effekten av fysisk aktivitet i skolen – mange uavklarte spørsmål* i dette tidsskriftet.²² Til tross for dette understreker forfatterne at «selv om det er vanskelig å finne effekt av fysisk aktivitet på psykisk helse, læringsutbytte og læringsmiljø, betyr det ikke at det *ikke* er noen sammenheng mellom fysisk aktivitet og disse variablene» (s. 15).

Hva er så problemet?

Det viser altså at påvirkningen fysisk aktivitet har på den psykiske helsen vanskelig lar seg forstå eller fange opp i undersøkelsene vi har henvist til. Like fullt argumenteres det for og gjennomføres tiltak med fysisk aktivitet. Det gir god grunn til å spørre seg om hva som egentlig er problemet. Vi vil for det første peke på mangelen på operasjonalisering (nærmere avgrensning og definisjon) av begrepene *psykisk* og *fysisk*.

Filosofisk sett har mange forsøkt å finne ut hvordan begrepene kan defineres for å være valide. I dette arbeidet har det vist seg svært vanskelig (for ikke å si umulig) å finne gyldige kriterier for hva som er hva, og hvordan begrepene, når de brukes som variabler i forskning, skal avgrenses. Hvis for eksempel kriteriet indre, immaterielt og subjektivt skal brukes om *det psykiske*, og ytre, materielt og objektivt skal brukes om *det fysiske*, betyr det for eksempel at det fysiske (kroppen) ikke har et indre og kan oppleves.

I forskningen vi har trukket fram, blir det fysiske forstått som noe som måles – og fysisk aktivitet undersøkes dermed ikke som noe som oppleves. Og når et av spørsmålene i Ungdata er «Følt deg stiv og anspent» (målt som psykisk kategori, men

på noe som må oppleves i kroppen), blir forvirringen stor om hva som er hva. Det fysiske som noe objektivt, materielt og målbart skal virke på noe i oss, som det samtidig er atskilt fra. Kvantitative samfunnsforskere, slik som Ottar Hellevik²³, skriver at for å måle en årsakssammenheng, er det nødvendig at det som er årsak, er atskilt i tid og gjensidig utelukkende fra variabelen (objektet) som det skal ha effekt/virkning på.

La oss foreta et resonnement. Vi oppfatter barn og ungdom som utforskende vesener, der kroppslig utforskning skjer både med eget engasjement, omgivelser og ut fra hvordan andre kommenterer, responderer, verdsetter osv. kroppen og bevegelsene. Utfallet av samspillet her kan være så mangt: barn føler seg oversett/offer, utvikler seg til løvetannbarn, gjør motstand mot foreldre/lærere, finner sin egen vei, begynner med idrett, utfordrer seg selv og oppdager verden, blir deprimerede osv. La oss tenke oss at det oppstår en forskjell mellom barn og unge som virker tilpass eller utilpass med aktiviteter og egne bevegelser, noe som kan få voksne (forskere) til å forbinde dette med 'god eller dårlig psykisk helse'.

Så langt en plausibel logikk. En slik grunnleggende sammenheng finnes allerede. Problemet i forskning er at grunnleggende sammenhenger abstraheres fra den virkelighet de finner sted, og forlegges til to ulike sfærer: det psykiske og det fysiske. Det er nærliggende å spørre seg om vi like gjerne kunne snu om på begrepene: *fysisk helse* og *psykisk aktivitet*. Hva er grunnen til at den psykiske helsen er passivt konnotert, mens fysisk aktivitet måles? Bør det ikke også stilles spørsmål om hvordan det oppleves å bevege seg?

Dersom et barn eller ungdom ikke finner mening i å bevege seg og har lite lyst og engasjement, så har vedkommende et annet utgangspunkt enn den som liker å bevege seg. Hvis det er slik at forskningen kjenner barnas eller ungdommenes utgangspunkt før de eventuelt starter en intervensjon, kan de finne ut om det å bevege seg (på ulike måter eller spesifikke måter) har betydning for ungdoms *opplevde helse* (psykiske helse). Dersom utgangspunktet er 'god psykisk helse', så viser det seg at dette 'virker på' fysisk helse, jf. at de friskeste og rikeste trener mer enn de syke og fattige osv.

Vårt poeng her er at også innenfor den dualistiske og oppdelte logikken mellom fysisk og psykisk (som forskningen vi har vist til bygger på), kunne forskerne med litt mer refleksjon og tankearbeid få fram noen flere nyanser. Men gjør de det?

Grunnlagstenkning – en nødvendig premiss for forskning.

Problemet ligger, slik vi har beskrevet overfor, i måten forskere og media bruker begreper og funn ukritisk. Det som beskrives i denne forskningen og i avisoppslagene, er en enkel, lineær årsak-virknings-logikk mellom to variabler (objekter), hvor den ene variabelen virker på den andre, uten at det er avklart hvordan de to variablene i utgangspunktet er forstått og definert.

Så i stedet for å etterspørre mer forskning som bygger på en enkel, lineær årsak-virknings-logikk mellom fysisk aktivitet og psykisk helse²⁴, tar vi til orde for å undersøke den iboende meningen som ligger i det å bevege seg. Og der det å være i bevegelse er utgangspunktet for erfaringene som undersøkes.

Å bevege seg har en iboende mening

Hva skjer hvis vi endrer begrepsbruk fra fysisk aktivitet til bevegelse? Bevegelse er for det første grunnleggende for alle levende veseners overlevelse. For det andre skaper bevegelse mening og erfaring gjennom livet. Det nyfødte barnet beveger seg umiddelbart mot brystet, mot andre og mot verden. Allerede her viser bevegelser seg å ha iboende mening og det finnes ikke noe 'fysisk' og noe 'psykisk' å utskille. Etter hvert kommer smilet, å strekke seg etter leker, ting og andre mennesker, bruken av underlaget med kryping, rulling og krabbing for å utforske verden og sine egne ressurser, følelser og sanser og lyder, som videre utvikler språket og forståelsen av seg selv og verden. I et slikt perspektiv er tanker og følelser *uttrykt og erfart* i bevegelser (det som vi før har referert til som 'fysisk aktivitet'). Bevegelserne er samtidig noe å fryde seg over *i seg selv*; gleden ved å tilbakelegge en lang distanse krabbende, løpe av sted på egne ben osv. Mangfoldet av følelser hører til i kroppen, og ikke atskilt fra den. Slik er det også for unge mennesker. Opplevelsen av kroppen

og seg selv handler om kvaliteter og mening, og dette fanges ikke opp i forskningen vi har vist til.

Hvor vil vi med dette? Et spørsmål som følger av vår korte beskrivelse her er: hva ville forskningen om fysisk aktivitet og psykisk helse ha kommet fram til hvis utgangspunktet var den intime sammenbinding mellom disse fenomener; dersom forskningen tok utgangspunkt i at det å bevege seg er å oppleve, føle, tenke og gjøre seg erfaringer, og at kroppen er selve forankringen i verden og basis for samværet med andre?

Det er grunnleggende i forskning å validere metodene og det teoretiske utgangspunktet som de frembrakte funn hviler på. Funnene og tiltaksiveren som har fulgt i kjølvannet baserer seg på en utematisert dualisme og et selektivt 'spørsmålsbatteri'. Et spørsmål er om det er større grunn til å bekymre seg om kvaliteten på den forskning som gjøres på ungdommens psykiske helse enn å bekymre seg for ungdommene selv?²⁵

NOTER

- 1 *Stress og press blant ungdom: erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. Side 7. NOVA-rapport 6/17
- 2 *Aftenposten*. 10.07.2017. Side 7
- 3 *Ung i Oslo 2015*. NOVA-rapport 8/15
- 4 *Ungdata Nasjonale resultater 2015*. NOVA-rapport 7/15
- 5 *NRK-Ytring*. 02.09.2017. <https://www.nrk.no/ytring/ung-arbeidsledig-1.13668121>
- 6 Det empiriske belegget for at 85 % av dagens unge jenter opplever kroppspress, er ca. 100 jenter ved en videregående skole i Bærum og i Drammen som har krysset av på et utsagn om at de opplever kroppspress i et spørreskjema. I en tid med så mye oppmerksomhet på kroppspress, er det godt gjort at det var noen jenter som ikke krysset av på det. For en utdypning, se Nordtug og Engelsrud: <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/retusjering-i-kampen-mot-kroppspresstet-1.757599>
- 7 *Ungdomshelse – regjeringens strategi for ungdomshelse 2016–2021*. Side 4. Helse- og omsorgsdepartementet
- 8 Kломsten 2014. «Psykisk helse – inn på timeplanen!» *Bedre Skole*, 1:10–14
- 9 *Boken som mangler* 2015. Opprop. <http://www.psykol.no/content/download/42497/422115/version/1/.../hull.pdf>
- 10 *VG*. 12.10.2016. <http://www.vg.no/nyheter/skole-og-utdanning/varsko-om-skolestress>
- 11 Holte 2016. *Sats bredt på psykisk helse i barnehagen og skolen*. <https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/>
- 12 *Ungdata. Nasjonale resultater 2017*. NOVA Rapport 10/17. Side 78
- 13 Se f.eks. *Klassekampens* oppslag 01.12.2016 om at ny norsk forskning viser at 22,2 % av jentene i videregående skole har «emosjonelle vansker». Forsiden og side 8–9. <http://www.klassekampen.no/article/20161201/ARTICLE/161209997>
- 14 Frøyland 2015. *Ungdata – Lokale ungdomsundersøkelser. Dokumentasjon av variablene i spørreskjemaet*. Oslo: NOVA

- 15 Nordtug og Engelsrud 2016. Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: Kunnskap og helse. *Tidsskrift for kjønnsforskning*. 40 (3-4): 151–168
- 16 Ungdatas depresjonskart er her: <http://www.ungdata.no/Helse-og-trivsel/Psykiske-helseplager>
- 17 Vårt Land. *Aktive barn er mindre deprimerede*. 14.01. 2017. Side 32–33
- 18 Verdens Gang. *Joggebølgen over for godt*. 22.04.1998. Side 28
- 19 *Ungdata. Nasjonale resultater 2017*. NOVA Rapport 10/17. Side 79
- 20 <https://www.hisf.no/nn/ask-active-smarter-kids>. I hovedstudien brukes akselerometer for å måle fysisk aktivitet i frekvens, varighet og intensitet
- 21 Bremnes, Martinussen, Laholt, Bania og Kvernmo 2011. Positiv sammenheng mellom psykisk helse og fysisk aktivitet blant ungdom i videregående skole. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. 48: 332–338
- 22 Lillejord og Johansson. 2016. Effekten av fysisk aktivitet i skolen. Mange uavklarte spørsmål. *Bedre skole*. 4: 11–15
- 23 Se f.eks. Hellevik 2002. *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget
- 24 Jf. Lillejord, Vågan, Johansson, Børte og Ruud. 2016. 4.3 Fysisk aktivitet og psykisk helse. I: *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte. En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning
- 25 Ungdata fikk i 2017 tildelt 3,3 millioner kroner direkte over Statsbudsjettet i en post som gjaldt «konkrete oppgaver på folkehelseområdet. Prioriterte oppgaver er å følge opp folkehelsemeldingen med vekt på psykisk helse i folkehelsearbeidet» (Statsbudsjettet 2017 – kap.720 s.7). I lys av det vi har pekt på her, kan det stilles spørsmål ved om Ungdata ivaretar en slik oppgave.



Birgit Nordtug er førsteamanuensis i psykologi ved Høgskolen i Lillehammer. Hennes hovedområder er fransk psykoanalyse, semiotikk og grunnlagsproblemer knyttet til subjektivitet, kropp og språk. For tiden arbeider hun boken «*Bare ett rom i verden eller bare et rom i verden?* Spiseforstyrrelser og kunnskap – en samtalebok» sammen med Susanne Andersen.



Gunn Engelsrud er professor i helsefagvitenskap ved Norges Idrettshøgskole. Hennes hovedområder er fenomenologi og grunnlagsproblemer knyttet til subjektivitet, kropp, bevegelse og erfaring. Hun har blant annet skrevet boka «*hva er KROPP*» og arbeider for tiden med prosjekter der hun utforsker forholdet mellom spontanitet og disiplinering i ulike bevegelsesjangre.



Fysisk aktivitet og kroppsøving: Effekt på elevers helse og læringsmiljø

■ AV ELIN KOLLE, REIDAR SÄFVENBOM, ULF EKELUND, RUNAR SOLBERG, MAY GRYDELAND, SIGMUND A.

ANDERSSEN OG JOSTEIN STEENE-JOHANNESSEN

I en pilotstudie har man undersøkt om økt tid til fysisk aktivitet og kroppsøving på ungdomstrinnet har effekt på elevenes helse og læringsmiljø. Så langt finner man både positive og negative effekter, men endringene er små. Hovedundersøkelsen vil bli gjennomført skoleåret 2017-2018.

Allsidig og variert fysisk aktivitet i barndommen har positiv innvirkning på barns motoriske kompetanse, deres muskelstyrke og kondisjon [1]. I tillegg har aktiviteten gunstige metabolske effekter og påvirker utviklingen av fettvev, skjelett, sener, leddbånd og brusk [2]. Forskning viser dessuten at deltakelse i fysisk aktivitet og idrett er assosiert med lavere hyppighet av psykososiale helseproblemer. Det er derfor grunn til bekymring når data fra store nasjonale kartleggingsstudier viser at aktivitetsnivået reduseres i løpet av barne- og ungdomsårene [3], og at kun halvparten av norske 15-åringer tilfredsstiller myndighetenes anbefalinger om 60 minutter med fysisk aktivitet av minst moderat intensitet hver dag [4]. Resultater fra ungdomsrapporten viser dessuten at andelen som rapporterer psykiske plager i ungdomsårene er høy, og at omfanget av psykiske plager øker gjennom ungdomsårene [5].

Siden fysisk aktivitet har gunstige effekter på flere aspekter av barn og unges helse, har det de senere årene blitt gjennomført flere intervensjoner

for å øke unges aktivitetsnivå, og skolen har vært en av hovedarenaene for slike tiltak. Flere av disse studiene har også undersøkt om økt fysisk aktivitet eller ekstra kroppsøving på timeplanen har effekt på elevenes skoleprestasjoner [6]. Studier fra barnetrinnet viser at intervensjoner med økt fysisk aktivitet har effekt på en del komponenter av fysisk helse [7-9]. Tverrsnittsstudier (der alle variabler måles på samme tidspunkt) viser dessuten ofte en positiv sammenheng mellom fysisk aktivitetsnivå eller fysisk form og skoleprestasjoner, mens flere intervensjonsstudier ikke klarer å påvise at økt fysisk aktivitet fører til bedre skoleprestasjoner. Det finnes imidlertid lite forskning og svært få forskningsbaserte tiltak blant elever på ungdomstrinnet. Tidlig ungdomstid er preget av store biologiske, psykologiske og sosiale utfordringer. I denne fasen utfordres den unges foreldreskapte identitet med et behov for selv å skape sin egen. Mange utfordrer det etablerte og ikke minst tiltak som det etablerte påfører dem, og forskning har vist at det er betydelig mer

utfordrende å endre aktivitetsatferd hos ungdom enn hos barn [10].

Som et ledd i å skape et bedre kunnskapsgrunnlag for framtidig arbeid med fysisk aktivitet på ungdomstrinnet, er det i *Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter* definert at det skal igangsettes et forsøk over tre år med et utvalg av ungdomsskoler der elevene vil få om lag fire timer fysisk aktivitet og kroppsøving i uken [11]. Gjennom prosjektet skal det utvikles modeller for økt fysisk aktivitet, og disse skal testes ut i en randomisert kontrollert studie (RCT) i skoleåret 2017–18. Siden kunnskapsgrunnlaget var så svakt, ble det imidlertid sett på som helt nødvendig å teste ut intervensjonsmodellene i en pilotstudie gjennom skoleåret 2016–17. Denne artikkelen beskriver pilotstudien, der hensikten var å undersøke effekten av økt fysisk aktivitet og kroppsøving på fysisk helse, psykisk helse og læringsmiljø blant elever på 9. trinn.

Metode

Sju skoler i østlandsområdet ble inkludert i pilotstudien. Dette var et bekvemmelighetsutvalg, og når en skole takket ja til å delta i prosjektet, ble alle elever på 9. trinn invitert til å delta. Det var totalt 761 ungdommer av 863 inviterte som deltok på testing ved baseline (T1) (88%). Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Elevenes foresatte måtte signere et informert samtykke før elevene ble inkludert i studien. Pilotstudien ble gjennomført av Norges idrettshøgskole.

De to intervensjonsmodellene som skulle testes ut hadde like rammer; elevene skulle gjennomføre én time ekstra kroppsøving i uken, og i tillegg skulle skolene omdisponere 5 prosent av det øvrige timetallet til fysisk aktivitet (ca 1 time). Dette skulle komme i tillegg til kroppsøvingstimerne som allerede gjennomføres på 9. trinnet. Den første intervensjonsmodellen ble kalt *Aktiv læring* (AL), og bygger på et sosioøkologisk rammeverk. Intervensjonsmodellen inneholdt fire ulike komponenter (se faktaboks 1).

Den andre intervensjonsmodellen som ble testet ut, ble kalt «*Don't worry – Be happy*» (DWBH). Modellen er både forankret i forskning på fysisk aktivitet og helse, og i nyere teorier om ungdoms atferd og utvikling [12], samt i en styrkebasert teori

FAKTA 1

Komponenter i intervensjonsmodell Aktiv læring (AL)

- 1. Ekstra kroppsøving (en ekstratime per uke).** All aktivitet ble gjennomført i tråd med gjeldende læreplan. Timen ble ledet av kroppsøvingslærer.
- 2. Aktiv læring (30 min per uke).** Hadde fokus på læringsutbytte i faget, men det pedagogisk didaktiske metodevalget var fysisk aktivitet knyttet til faget. Ble ledet av faglærer.
- 3. Fysisk aktivitet (30 min per uke).** Timeplanfestet tid til FA som ikke var koblet mot fag. Ble ledet av pedagogisk personale ved skolen, i samarbeid med elevene. Det var ikke fokus på læringsmål som i KRØ, men det skal legges vekt på aktiviteter som gir mestring, bevegelsesglede og trivsel i aktivitet.
- 4. Aktiv pause (5 min hver skoledag).** Daglige pauser fra stillestående tid organisert som 5 minutters klasseromsaktivitet en gang i løpet av dagen. Dette ble ledet av faglærer.

FAKTA 2

Komponenter i intervensjonsmodell «Don't worry – Be happy» (DWBH)

- 1. «Be happy»-timen (bevegelsesaktivitet)** ble organisert i grupper på tvers av trinnet. Gruppene var basert på interesser (f.eks. dans/koreografi, tradisjonell idrett, friluftsliv, dramagruppe, yoga, turgruppe). Generelt var målet at gruppene skulle være selvorganiserte. Det skulle utvikles mål, årsplan og periodeplaner for virksomheten. Den sosiale dimensjonen med vennskap i bevegelse skulle stå sentralt i arbeidet.
- 2. «Don't worry»-timen** foregikk klassevis (som andre kroppsøvingstimer), men timene var relatert til «Be happy»-timene. Ungdommene arbeidet individuelt eller i mindre grupper med læreren som støtte.

om ungdom [13]. Målet med modellen var først og fremst å legge til rette for positive erfaringer [14]. På grunn av erfaringsperspektivet var opplevd relevans og mening i aktivitetskonteksten viktigere kvalitetskriterier enn varighet, intensitet og frekvens i aktivitet [15]. Modellen inneholdt to komponenter (se faktaboks 2).

I pilotstudien fikk skolene velge én av tre grupper: 1) intervensjonsmodell AL (3 skoler)

- 2) intervensjonsmodell DWBH (2 skoler)
- 3) kontrollgruppe (2 skoler).

Siden skolene fikk velge hvilken gruppe de ville tilhøre, har studien et kvasieksperimentelt design (dette er et design som tilstreber de krav eksperimentelle studiedesign setter, men som ikke fullt ut tilfredsstiller disse). Kontrollskolene gjennomførte skoleåret som vanlig uten ekstra tid til fysisk aktivitet og kroppsøving.

For å teste om intervensjonsmodellene hadde effekt, ble elevene på alle skolene testet før intervensjon startet opp (baseline, T₁) og etter at intervensjonen ble avsluttet (T₂). Det ble gjennomført tester av mange ulike variabler. Kun et utvalg av variablene blir presentert her, og en kort beskrivelse følger under. For mer utfyllende metodebeskrivelser henviser vi til rapporten «Utpøving og evaluering av modeller for fysisk aktivitet» [16].

Målevariabler

Vi benyttet ActiGraph akselerometer (modell GT3X+) for å måle elevenes fysiske aktivitetsnivå (ActiGraph, LLC, Pensacola, Florida, USA). Hver deltaker skulle bære akselerometeret i et belte rundt livet i sju påfølgende dager. Vi målte utholdenhet ved bruk av en intermitterende løpetest (Andersen-testen) [17]. Andersen-testen er en praktisk felttest der elevene løper frem og tilbake på en 20 meter lang bane i 10 minutter (15 sekunder løp og 15 sekunder pause). Resultatet ble notert som den totale distansen som ble løpt (i meter).

Ungdommens oppfattelse av seg selv og sin egen kompetanse ble målt ved bruk av den norske reviderte utgaven av Harters Self-perception Profile for Adolescents (SPPA) [18]. De sju subskalaene som ble valgt ut i pilotstudien, viser ungdommenes oppfattelse av skolekompetanse, sosial kompetanse, evne til å få nære venner, kroppslig/atletiske kompetanse, utseende, evnen til å få en kjæreste og til slutt deres generelle vurdering av seg selv (selvaktelse). De til sammen 35 utsagnene ble besvart ut fra en firedelt skala fra «stemmer svært godt» til «stemmer svært dårlig». Vi benyttet KIDSCREEN-27 for å måle elevenes livskvalitet. Spørsmålene omhandlet fysisk velvære, psykologisk velvære, autonomi og foreldre, sosial støtte og venner og skole.

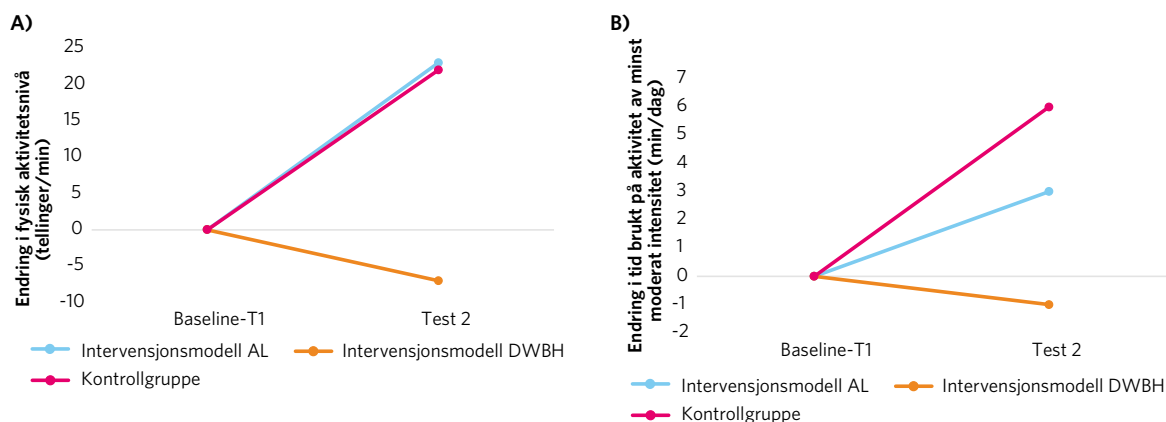
Spørsmålene ble besvart på en fempunkts Likert-skala som indikerte enten frekvens eller intensitet av en atferd eller følelse [19].

Som et mål på læringsmiljø benyttet vi et tredelt spørsmål knyttet til hvordan elevene har det på skolen, og spørsmålet var relatert til skolen, klassen og friminuttet. Elevene skulle svare på en sjudelt skala fra *helt uenig* til *helt enig*. Vi laget en gjennomsnittsskåre for de tre spørsmålene. Vi benyttet instrumentet Classroom Climate Scale for å undersøke læringsmiljø. I dette instrumentet er temaer som indre og ytre motivasjon, mestringsforventning og lærer-elev-relasjoner sentrale [20]. Instrumentet besto av 22 spørsmål som elevene besvarte på en firedelt skala fra «stemmer ikke i det hele tatt» til «stemmer helt». Svarene på de ulike spørsmålene ble summert.

Grunnleggende behovstilfredsstillelse i kroppsøving ble målt ved hjelp av Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES) [21]. BPNES består av 12 utsagn, og elevene responderte på utsagnene på en skala fra 1 (fullstendig usant) til 7 (fullstendig sant). De 12 utsagnene ble slått sammen til en dimensjon. *Iver etter å være i kroppsøving* ble målt ved hjelp av en tilpasset versjon av instrumentet Eagerness for Physical Activity Scale (EPAS) [22]. EPAS er en endimensjonal skala, bestående av 12 utsagn som berører emosjonelle uttrykk og kognitive vurderinger samt framtidig fysisk aktivitetsatferd. Elevene responderte på utsagnene på en skala fra 1 (fullstendig uenig) til 7 (fullstendig enig). Elevenes *emosjonelle reaksjon på kroppsøving* ble målt gjennom instrumentet Basic Emotions Trait Test (BETT) [23]. BETT består av 9 utsagn som skulle måle positive og negative emosjoner.

Statistiske analyser

Data blir presentert som gjennomsnitt og standardavvik (SD). Alle statistiske analyser ble gjort i Stata SE 13.1 (StataCorp. 2013). Vi analyserte effekt ved å teste hovedeffekten av gruppe på endring i avhengig variabel (T₂-T₁) i en regresjonsanalyse, der vi sammenlignet intervensjonsgruppe AL og DWBH opp mot kontroll (justert for kjønn). Alle effektestimater er rapportert som regresjonskoeffisient (β) og 95 % konfidensintervall (95 % KI). Signifikansnivået ble satt til $P < 0.05$.



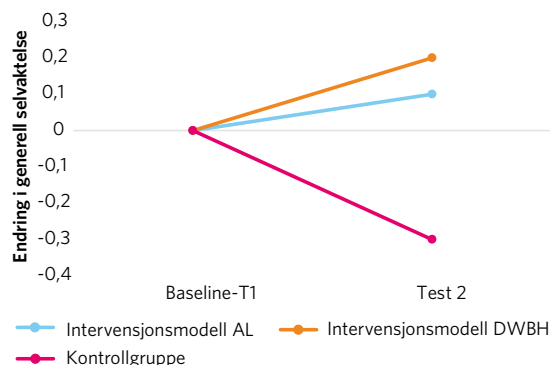
Figur 1. Endring i gjennomsnittlig fysisk aktivitetsnivå (tallinger/min) (A) og tid brukt på aktivitet av minst moderat intensitet (B) fra test 1 til test 2 i intervensjonsmodell Aktiv læring (AL), intervensjonsmodell *Don't worry - be happy* (DWBH) og kontrollgruppen.

Resultat

Det var større andel jenter i intervensjonsmodell AL sammenlignet med kontrollgruppen (henholdsvis 55 % vs. 45 % jenter, $P=0.019$). Vi fant ikke signifikant effekt av intervensjonen på gjennomsnittlig fysisk aktivitetsnivå i løpet av hele dagen (figur 1A), eller tid elevene satt i ro (sedat tid). Vi fant en signifikant intervensjonseffekt på tid brukt på aktivitet med minst moderat intensitet, og elevene i kontrollgruppen hadde en økning som var 10.5 minutter høyere per dag sammenlignet med elevene i intervensjonsgruppen DWBH ($P=0.012$) (figur 1B). Over intervensjonsperioden hadde også elevene i kontrollgruppen en større økning i både gjennomsnittlig fysisk aktivitetsnivå og tid brukt på aktivitet av minst moderat intensitet i skoletiden, sammenlignet med elevene i DWBH ($P<0.001$). Vi fant også intervensjonseffekt på utholdenhet. Elevene i intervensjonsgruppen AL økte løpslengde med 12.9 meter mer enn elevene i kontrollgruppen ($P=0.005$).

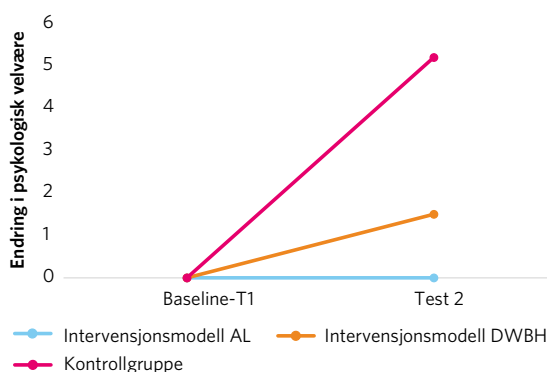
Vi fant en intervensjonseffekt på elevenes oppfattelse av egen *skolekompetanse*. Sammenlignet med elevene i kontrollgruppen rapporterte elevene i begge intervensjonsmodellene en mer positiv endring ($P<0.001$). Vi fant også en intervensjonseffekt i elevenes oppfattelse av egen *sosial kompetanse*. Elevene i intervensjonsgruppen AL hadde en 0.1 poeng mindre negativ endring i denne skåren sammenlignet med kontrollgruppen

($P=0.003$). Når det gjaldt dimensjonen *kroppslig/ atletisk kompetanse* viste elevene i intervensjonsgruppen AL og DWBH en positiv endring som var henholdsvis 0.1 og 0.2 poeng høyere enn elevene i kontrollgruppen ($P\leq 0.01$). Det ble også funnet en intervensjonseffekt på dimensjonen *oppfattelse av eget utseende/kropp*, og elevene i intervensjonsgruppen DWBH hadde en endring som var 0.5 poeng høyere enn det som ble observert i kontrollgruppen ($P=0.002$). For dimensjonen *generell selvoppfattelse/selvaktelse* rapporterte elevene i begge intervensjonsgruppene en mer positiv endring sammenlignet med kontrollgruppen ($P<0.001$) (figur 2). Vi fant imidlertid ingen intervensjonseffekt på variablene *evne til å få kjæreste* og *evne til å få nære venner*.



Figur 2. Endring i generell selvfølelse fra test 1 til test 2 i intervensjonsmodell Aktiv læring (AL), intervensjonsmodell *Don't worry - be happy* (DWBH) og kontrollgruppen.

Vi fant en intervensjonseffekt på dimensjonene *psykologisk velvære* og *autonomi og foreldre*. Elevene i kontrollgruppen hadde en større endring i disse variablene sammenlignet med elevene i intervensjonsmodell DWBH ($P \leq 0.005$) (figur 3). Elevene i kontrollgruppen hadde også en økning i variabelen *skole* som var 5.3 poeng større enn elevene i intervensjonsmodell AL ($P < 0.001$). Vi fant imidlertid ingen intervensjonseffekt på dimensjonene *fysisk velvære* og *sosial støtte og venner*.



Figur 3. Endring i psykologisk velvære fra test 1 til test 2 i intervensjonsmodell Aktiv læring (AL), intervensjonsmodell *Don't worry - be happy* (DBWH) og kontrollgruppen.

Vi fant ingen intervensjonseffekt verken på trivsel på skolen eller på spørsmålene fra Classroom Climate Scale. Vi fant en intervensjonseffekt på grunnleggende behovstilfredsstillelse i kroppsøvningsfaget (BPNS). Sammenlignet med kontrollgruppen rapporterte elevene i intervensjonsmodell DWBH en negativ endring tilsvarende 0.3 poeng ($P = 0.003$). Vi fant heller ingen intervensjonseffekt på iver etter å være i kroppsøving (EPAS) eller på positive emosjoner i kroppsøving. Elevene i intervensjonsmodell AL rapporterte imidlertid en mer negativ endring på negative emosjoner i kroppsøving sammenlignet med kontrollgruppen ($P = 0.005$).

Diskusjon

Intervensjonen førte ikke til økning i elevenes totale fysiske aktivitetsnivå eller en reduksjon i tiden de satt i ro. Derimot hadde elevene i kontrollgruppen en større økning i tid brukt på aktivitet av minst moderat aktivitet enn det som ble sett blant elevene i DWBH-gruppen. Tilsvarende funn blir

også sett i lignende studier [24, 25]. I studier der man setter inn tiltak innenfor skolens timeplan, er det av interesse å undersøke hvorvidt eventuelle endringer i fysisk aktivitet har funnet sted i skoletiden. Resultatene viste den samme trenden som for hele dagen. Det er imidlertid viktig å påpeke at et relativt stort frafall i analysene med fysisk aktivitet gjør at vi må tolke resultatene med forsiktighet. Få deltagere i de tre gruppene gjør at analysene er sårbare for eventuelle endringer i fysisk aktivitetsnivå den aktuelle uken aktivitetsnivået ble registrert. For utholdenhet observerte vi en positiv endring i løpslengde blant elevene i intervensjonsgruppen AL sammenlignet med elevene på kontrollskolene. Dette er i tråd med litteraturen, der systematiske gjennomganger viser en veldokumentert effekt av skolebasert aerob trening på utholdenhet [26].

Intervensjonen kan synes å ha hatt effekt på flere av indikatorene på psykisk helse. Elever fra begge intervensjonsgruppene rapporterte eksempelvis mindre negativ utvikling i synet på egen skolekompetanse og begge intervensjonsgruppene rapporterte også en positiv endring i atletisk kompetanse sammenlignet med kontrollgruppen. I tillegg viste resultatene en positiv endring i total selvpoppfattelse (selvaktelse) i begge intervensjonsgruppene sammenlignet med kontrollgruppen. Når det gjaldt livskvalitet, fant vi ingen intervensjonseffekt på variabler som fysisk velvære og sosial støtte og venner. Vi fant imidlertid en negativ utvikling i psykologisk velvære hos elevene i DWBH sammenlignet med kontrollgruppen og en tilsvarende negativ utvikling i AL-elevenes relasjonelle opplevelse av skolen (medelever og lærere). Det er verdt å merke seg at forskjellene i endring mellom intervensjonsgruppen sammenlignet med kontrollgruppen er svært små.

Vi fant ingen effekt på læringsmiljøet for noen av modellene. En grunn til dette kan være at instrumentet som vi benyttet, målte trivsel i klasserommet, mens størsteparten av intervensjonen foregår utenfor klasserommet. En av hovedintensjonene med DWBH er at elevene skal bygge relasjoner, gjerne på tvers av den etablerte klasseinndelingen. Det er mulig at elevene kan ha fått flere relasjoner, men at dette ikke fører til bedringer i klasseromsmiljø. Dette skulle man

kanskje forvente at heller viste seg som endringer i spørsmålet om trivsel på skolen mer generelt, men heller ikke her så vi noen utslag. Intervensjonsmodell AL var imidlertid tenkt til å ha innvirkning på trivsel i klassen, for eksempel med bruk av aktiv pause. Mangel på funn kan skyldes at de aktive pausene ofte ikke ble gjennomført.

Fordi en av de to timene som inngikk i intervensjonen var en kroppsøvingstime, var det viktig å fange opp eventuell endring i elevenes erfaring med faget. Ved å måle endring i tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov i faget, emosjonelle reaksjoner på faget og iver etter å være med i faget, kan man til sammen indikere kroppsøvingfagets bidrag til psykisk helse og til helseatferd (livslang rørsleglede). Det at DWBH-intervensjonen syntes å ha en negativ effekt på elevenes tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov i faget, var overraskende nettopp fordi denne intervensjonsmodellen var basert på autonomi, kompetanse og tilhørighet. På den andre siden kan aktivitet på tvers av klasser og mer ansvar for gjennomføring ha virket ukjent og belastende for elever som har vokst opp med lærerstyrte timer. Det er også grunn til å merke seg at indikasjonene på negative endringer ikke har påvirket elevenes iver etter å være i kroppsøving og at disse ikke ser ut til å ha påvirket mer generelle indikatorer på psykisk helse.

En av ulempene med å benytte et kvasiekperimentelt design er at gruppene ikke nødvendigvis er like ved baseline. Eksempelvis brukte elevene i kontrollgruppen mer tid på aktivitet av minst moderat intensitet ved T1 sammenlignet med elevene i intervensjonsgruppene. Dette kan medføre at det er vanskelig å oppdage effekt av intervensjonen. Ved T1 deltok 88 prosent av de inviterte elevene på testingen, noe som må regnes som svært bra. På grunn av tekniske problemer med spørreskjemaet og nedlasting av aktivitetsmålerne var det imidlertid et relativt stort frafall på test 2. På grunn av et ikke tilfeldig utvalg og et forholdsvis stort frafall på de ulike testene, må man tolke resultatene fra denne piloten med varsomhet.

Konklusjon

I denne artikkelen har vi presentert resultater fra en 16 ukers intervensjon med økt fysisk aktivitet og kroppsøving på 9. trinn. Flere ulike variabler er målt, og for enkelte av variablene fant vi ingen endring (f.eks. gjennomsnittlig fysisk aktivitetsnivå og læringsmiljø), for noen av variablene fant vi en positiv endring (f.eks. utholdenhet, skolekompetanse og generell selvoppfattelse), mens for andre fant vi en negativ endring (f.eks. tid brukt på aktivitet av minst moderat intensitet og psykologisk velvære) når vi sammenlignet intervensjonsgruppene med kontrollgruppen. Det er imidlertid verdt å merke seg at både positive og negative endringer som ble observert, var små. Pilotstudien har gitt oss viktige erfaringer og har ført til endringer i begge intervensjonsmodellene i hovedstudien, som blir gjennomført i skoleåret 2017–18. Intervensjonslengden i hovedstudien vil være lengre, og det er grunn til å tro at jo lengre varighet man har på intervensjonen, jo større potensial er det for endring.

Prosjektet gjennomføres på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet. Prosjektgruppen består av forskere fra Norges idrettshøgskole, Høgskulen på Vestlandet, Universitetet i Stavanger, Universitetet i Agder, Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Helseregion Øst og Sør og Senter for mat, helse og fysisk aktivitet.

NOTER

- 1 Likert-skala er en graderingsskala hvor svaret på hvert enkelt spørsmål graderes, for eksempel: aldri, sjelden, ganske ofte, veldig ofte, alltid

LITTERATUR

- Malina, R.M., Bar-Or, O., Bouchard, C.: Growth, maturation, and physical activity, 2. edn. USA: Champaign, Ill: Human Kinetics, 2004.
- Meen, H.D.: [Physical activity in children and adolescents in relation to growth and development]. *Tidsskrift for Den norske Lægeforening*, 2000, 120(24):2908-2914.
- Dalene, K.E., Anderssen, S.A., Andersen, L.B., Steene-Johannessen, J., Ekelund, U., Hansen, B.H., Kolle, E.: Secular and longitudinal physical activity changes in population-based samples of children and adolescents. *Scand J Med Sci Sports*, 2017.
- Kolle, E., Stokke, J.S., Hansen, B.H., Anderssen, S.A.: Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2011. Oslo, Norge; 2012.
- NOVA: Ungdata. Nasjonale resultater 2014. Oslo; 2015.
- Strong, W.B., Malina, R.M., Blimkie, C.J., Daniels, S.R., Dishman, R.K., Gutin, B., Hergenroeder, A.C., Must, A., Nixon, P.A., Pivarnik, J.M. et al: Evidence based physical activity for school-age youth. *J Pediatr* 2005, 146(6):732-737.
- Resaland, G.K., Andersen, L.B., Mamen, A., Anderssen, S.A.: Effects of a 2-year school-based daily physical activity intervention on cardiorespiratory fitness: the Sogndal school-intervention study. *Scand J Med Sci Sports* 2009.
- Resaland, G.K., Anderssen, S.A., Holme, I.M., Mamen, A., Andersen, L.B.: Effects of a 2-year school-based daily physical activity intervention on cardiovascular disease risk factors: the Sogndal school-intervention study. *Scand J Med Sci Sports* 2011, 21(6):e122-131.
- Meyer, U., Romann, M., Zahner, L., Schindler, C., Puder, J.J., Kraenzlin, M., Rizzoli, R., Kriemler, S.: Effect of a general school-based physical activity intervention on bone mineral content and density: a cluster-randomized controlled trial. *Bone* 2011, 48(4):792-797.
- van Sluijs, E.M., McMinn, A.M., Griffin, S.J.: Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *BMJ* 2007, 335(7622):703.
- Helse- og omsorgsdepartementet: Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter. Meld. St. 19 (2014-2015); 2014-2015.
- Overton, W.F., Molenaar, P.C.M.: Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Volume 1, Theory and Method, 7th Edition edn. Mas: Wiley & Sons; 2015.
- Bowers, E.P., Geldof, G.J., Johnson, S.K., Hilliard, L.J., Hershberg, R.M., Lerner, J.V., Lerner RM: Promoting Positive Youth Development. Lessons from the 4-H Study. Switzerland: Springer; 2015.
- Agans, J.P., Säfvenbom, R., Davis, J.L., Bowers, E.P., Lerner, R.M.: Positive movement experiences: approaching the study of athletic participation, exercise, and leisure activity through relational developmental systems theory and the concept of embodiment. *Advances in child development and behavior* 2013, 45:261-286.
- Næss, H.S., Säfvenbom, R., Standal, Ø.F.: Running with Dewey: is it possible to learn to enjoy running in High School Physical Education? *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 2013, 6(2):301-315.
- Kolle, E., Säfvenbom, R., Solberg, R., Ekelund, U., Anderssen, S.A., Tjomsland, H.E., Steene-Johannessen J: Delrapport 1: School in motion «SciM». Oslo: Utdanningsdirektoratet; 2017.
- Andersen, L.B., Andersen, T.E., Andersen, E., Anderssen, S.A.: An intermittent running test to estimate maximal oxygen uptake: the Andersen test. *J Sports Med Phys Fitness* 2008, 48(4):434-437.
- Wichstrom, L.: Harters Self-Perception Profile for Adolescents – Reliability, Validity, and Evaluation of the Question Format. *J Pers Assess* 1995, 65(1):100-116.
- Jozefiak, T.: Quality of life and mental health in children and adolescents: child and parent perspectives. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet; 2009.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S.: Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk* 2009;36-47.
- Vlachopoulos, S.P., Michailidou, S.: Development and Initial Validation of a Measure of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 2006, 10(3):179-201.
- Säfvenbom, R., Buch, R., Aandstad, A.: Eaerness for physical activity scale: Theoretical background and validation. *Applied developmental science* 2017, 21(3): 184-199.
- Vittersø, J., Dyrdal, G.M., Røysamb, E.: Utilities and capabilities: A psychological account of the two concepts and their relation to the idea of a good life In: *2nd Workshop on Capabilities and Happiness*. University of Milano, Bicocca, Italy; 2005.
- Resaland, G.K., Aadland, E., Moe, V.F., Aadland, K.N., Skrede, T., Stavnsbo, M., Suominen, L., Steene-Johannessen, J., Glosvik, O., Andersen, J.R. et al: Effects of physical activity on schoolchildren's academic performance: The Active Smarter Kids (ASK) cluster-randomized controlled trial. *Prev Med* 2016, 91:322-328.
- Borde, R., Smith, J.J., Sutherland, R., Nathan, N., Lubans, D.R.: Methodological considerations and impact of school-based interventions on objectively measured physical activity in adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Obes Rev* 2017, 18(4):476-490.
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., van Sluijs, E.M., Andersen, L.B., Martin, B.W.: Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. *Br J Sports Med* 2011, 45(11):923-930.

Elin Kolle, prorektor og førsteamanuensis, Norges idrettshøgskole. Hovedområder innen forskning er kartlegging av fysisk aktivitet og fysisk form i befolkningen og målemetoder for fysisk aktivitet.

Reidar Säfvenbom, førsteamanuensis, Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, Norges idrettshøgskole. Hovedområder innen forskning er relevansen av kroppsøving, organisert idrett og selvorganisert bevegelsesaktivitet i ungdommers hverdagsliv.

Ulf Ekelund, professor, Seksjon for idrettsmedisinske fag, Norges idrettshøgskole.

Hovedområder innen forskning er fysisk aktivitetsepidemiologi og folkehelse.

Runar Solberg, stipendiat, Seksjon for idrettsmedisinske fag, Norges idrettshøgskole. Er stipendiat på SciM-prosjektet der han vil ha hovedfokus på effekt av fysisk aktivitet og kroppsøving på læring og læringsmiljø.

May Grydeland, førsteamanuensis, Seksjon for fysisk prestasjonsevne, Norges idrettshøgskole. Hovedområder innen forskning er svømming og effekt av økt fysisk aktivitet på barn og unges helse.

Sigmund A. Anderssen, seksjonsleder og professor, Seksjon for idrettsmedisinske fag, Norges idrettshøgskole. Hovedområder innen forskning er kartlegging av fysisk form og fysisk aktivitet, og fysisk aktivitet/trening i relasjon til risikofaktorer for diabetes og hjerte- og karsykdommer.

Jostein Steene-Johannessen, førsteamanuensis, Institutt for helsefag, Høyskolen Kristiania. Hovedområder innen forskning er fysisk aktivitet, fysisk form og risikofaktorer for hjerte- og karsykdommer blant barn og unge.



Dårligst i Norden på svømmeopplæring

■ AV EGIL GALAAEN GJØLME

Mye tyder på at svømmeopplæringen i Norge ikke har vært god nok. Undersøkelser fra Norges Svømmeforbund viser at bare halvparten av norske tiåringer har de elementære svømmeferdighetene som læreplanen sier de skal ha.

Når barn er seks år, begynner de på skolen, og innen de er ti år, skal de etter loven være trygge i vann. Men Norge ligger langt etter de andre nordiske landene når det gjelder svømmeopplæring. På Island er 96 prosent av tiåringene såkalt sikre svømmere. I Sverige er tallet 92, i Danmark 79 og i Finland 72 prosent. I Norge er tallet 53 prosent (Norges Svømmeforbund, 2013). Dette er ikke godt nok.

Læreplanens klare krav

Høsten 2015 strammet utdanningsmyndighetene inn kompetansemålene som omhandler svømming (Udir, 2015). Læreplanen ble tydeligere, noe som gjorde det lettere å sammenligne seg med de andre nordiske landene. Etter fjerde trinn skal elevene ifølge læreplanen kunne svømme 200 meter, på magen og på ryggen, rulle rundt i vannet, flyte

i tre minutter, kunne dykke og ta seg i land. De som klarer dette, er ifølge en nordisk definisjon svømmedyktige. Etter 7. trinn sier læreplanen at elevene skal kunne ferdes trygt i, på og ved vann under ulike værforhold. Med dette menes at de også skal lære å svømme utendørs. Etter 10. trinn skal elevene kunne bruke ulike svømmeteknikker samt forklare og utføre livberging og førstehjelp.

Må prioriteres

For å nå disse målene bør elevene ha kompetente lærere som kan undervise og veilede på en god pedagogisk måte, de må ha nok timer til å bli trygge i vann, både ute og inne, og de må øve jevnlig. Læreplanen i kroppøving er tydelig, men dessverre er det mange skoler som ikke gir elevene nok svømmeundervisning. Mangel på nære svømmeanlegg og effektiv utnyttelse av disse gjør

at mange skoler og rektorer ikke prioriterer svømmeundervisning. Undersøkelser fra Norges Svømmeforbund viser at mange barn og unge lærer å svømme på andre arenaer. Foreldrene er viktige. De som har god økonomi, reiser oftere til varmere strøk eller kjøper svømmekurs hos private. Dette fører til ulikhet og sosiale skiller. Særlig utsatt er elever fra andre kulturer. Alle skolebarn har rett til svømmeopplæring, og norske skoler og kommuner må ta konsekvensen av at det er de som er ansvarlig for at tiåringer skal kunne svømme.

Regjeringens plan

19. august 2016 lanserte Regjeringen seks tiltak for å bedre svømmeopplæringen. De seks tiltakene er:

- Obligatorisk ferdighetsprøve i svømming innføres fra skoleåret 2017. Ferdighetsprøven innebærer at elevene skal gjennomføre delprøver underveis i løpet av 1.-4. årstrinn.
- Ny nettside for ressurser i svømmeopplæringen.
- Kurs i svømming og livredning for lærere.
- Støtte til samarbeid mellom frivillige organisasjoner og kommuner/skoler.
- Tilskudd til svømmeopplæring i barnehager. Målgruppen er barn i alderen fire til seks år.
- Tilskudd til svømmeopplæring for nyankomne minoritetsspråklige elever.

Ferdighetsprøve

Fra høsten 2017 ble det innført en obligatorisk ferdighetsprøve i svømming for elever fra 1. til 4. trinn. Ferdighetsprøven skal deles opp i flere delprøver. Delprøvene skal inngå i et pedagogisk opplegg som går over tid, og hver øvelse skal gi mestringsopplevelse.



Illustrasjon: © Adobe Stock

FAKTA:

Kompetansemål for svømming

Kompetansemål etter 4. årssteget

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- leike og utføre grunnleggjande øvingar med vasstilvenning som å dykke, flyte, gli, skape framdrift, hoppe uti og orientere seg i vatn
- vere svømmedyktig ved å falle uti på djupt vatn, svømme 100 meter på magen, og undervegs dykke ned og hente ein gjenstand med hendene, stoppe og kvile i 3 minutt (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg); så svømme 100 meter på rygg og ta seg opp på land
- ferdast trygt i, ved og på vatn og gjere greie for farane, og tilkalle hjelp

Kompetansemål etter 7. årssteget

- utføre grunnleggjande teknikkar i svømming på magen, på ryggen, på sida, under vatn, og kunne berge seg sjølv i vatn
- praktisere trygg ferdsel og gjere risiko- og sikkerheitsvurderingar i, ved og på vatn under varierte vêrforhold

Kompetansemål etter 10. årssteget

- utføre varierte og effektive svømmeteknikkar over og under vatn
- svømme ein lengre distanse basert på eiga målsetjing

Innholdet i de sju øvelsene ser slik ut (forenklet):



Ved å teste barnas svømmeferdigheter underveis er det lettere for skolen å sette inn nødvendige tiltak så tidlig som mulig. Kroppsøvfaget har etter innføring av Kunnskapsløftet vært hyppig omtalt i media som et fag der gjennomføring av tester gir grunnlag for karakter. Dette har Utdanningsdirektoratet forsøkt å unngå, og det er derfor viktig å minne om fagets formål: «Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (Udir, 2015).

Ved å ha et godt gjennomtenkt og pedagogisk opplegg der elevene kan leike gjennom de ulike øvelsene, så vil ferdighetene komme av seg sjøl – uten testregime. Her må en bruke sunn fornuft og autentiske situasjoner for å finne ut om elevene når sine mål. Et gammelt ordtak sier: «Grisen blir ikke feitere fordi om man veier den». Med det mener jeg at testen i seg sjøl ikke gir bedre svømmeferdigheter. Om en skal bli bedre til å svømme, må en øve og oppholde seg i vann.¹

Lærere får svømme- og livredningskurs

Kartlegging av lærernes kompetanse tyder på at det er behov for å øke kompetansen til lærere som underviser i svømming. Statistisk sentralbyrå gjennomførte i 2013/2014 en kartlegging som viser at under halvparten av kroppsøvingslærerne på småskoletrinnet har utdanning (SSB, 2014). Et av de nye tiltakene er derfor svømme- og livredningskurs for kroppsøvingslærere. *Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet* administrerer dette, og høsten 2017 gjennomføres det konferanser på de fleste universitet og høyskoler.

Nytt nettsted for ressurser innen svømmeopplæring

Våren 2017 ble det lansert et nytt nettsted for ressurser innen svømmeopplæring, www.svømmedyktig.no. *Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet* vil ha ansvaret for dette, og nettsiden skal blant annet inneholde forslag til gode undervisningsopplegg, videoressurser, oversikt over lover og regler og annen informasjon. Nettsiden vil også inneholde forslag til hvordan den nye ferdighetsprøven kan gjennomføres på en god pedagogisk måte, samt praktisk informasjon til skoler om hvordan de kan samarbeide med frivillige organisasjoner og kommuner. Nettsiden vil bli kontinuerlig revidert og forbedret.

Tilskudd til intensivopplæring for barn og nyankomne

Det er etablert en egen tilskuddsordning til svømmeopplæring for nyankomne minoritetspråklige elever. Også andre elever som ikke kan svømme eller har hatt mulighet til å delta i svømmeundervisningen, kan bli omfattet av ordningen. Kommunene må søke om midler til dette fra Fylkesmannen, og de velger selv hvordan svømmeopplæringen skal organiseres. Det vil si at svømmeopplæringen kan gis i skoletiden eller etter skoletid.

I tillegg er det etablert et tilskudd til svømmeopplæring i barnehager som kommuner og frivillige organisasjoner kan søke.

For å bli trygg i vann og å lære å svømme har elever rett til god undervisning og kompetente lærere, men de trenger også egnede steder å øve. Det vil si svømmebasseng eller egnede uteområder. Barna bør svømme regelmessig for å være klare når sommeren og utesvømminga starter.

Svømmeopplæring fra så tidlig som barnehagealder vil ha stor betydning for svømmeferdighetene og ikke minst evnen til å ta til seg svømmeundervisning på skolen. Det er derfor viktig at også barnehagen får ta del i svømmeopplæringa.

Samarbeid med organisasjoner

Andre tiltak som skal bedre svømmeopplæringen, er å etablere et godt samarbeid mellom skolene og frivillige organisasjoner som arbeider med svømming, livredning og friluftsliv.

Det kan gjøre det lettere å finne gode og fleksible løsninger.

Det bør i så fall være god kontakt mellom skole og ekstern aktør. En undersøkelse utført av Gjerustad, Federici og Hovhaugen (2016) peker på skolelederes holdninger til svømmeundervisning i Norge. Undersøkelsen omfatter spørsmål om lærernes kompetanse, nivået på måloppnåelse, tilgjengelighet til svømmebassenger, samt mengden elever i bassenget samtidig. I likhet med tidligere rapporter indikerte denne rapporten at lite ressurser og få tilgjengelige timer førte til at noen skoler ikke tilbyr nok svømmeundervisning til å nå læreplanens mål. Samme undersøkelse viste at 15 prosent av skolene i Norge bruker andre ansatte fra svømmemiljøet, for eksempel svømmeklubber, for å lære elevene å svømme, såkalt outsourcing. I regionen Oslo og Akershus bruker hele 45 prosent av skolene instruktører fra svømmeklubber, private tilbydere eller frivillige organisasjoner (Gjerustad & Federici & Hovhaugen, 2016). Dette kan fungere bra, men det vil være avgjørende å kommunisere godt om hva som er formålet for faget og huske at kompetanse i vann ikke bare dreier seg om bassengundervisning. En må også sørge for å kunne undervise i læreplanmålene som dreier seg om ferdsel i, ved og på vann. Disse kompetansemålene får en stort sett bare prøvd i forbindelse med undervisning utendørs i friluftsliv eller naturfag slik svømmeundervisningen er organisert på de fleste steder. Ifølge opplæringsloven skal det kun brukes personell som har formell lærerutdanning (Udir. 2015).

Aktuelle organisasjoner skolene kan samarbeide med, er for eksempel Norges Svømmeforbund,

Norges Livredningsselskap, Redningsselskapet, Den Norske Turistforening, Norsk Friluftsliv, Friluftsrådernes fellesforbund, Norges speiderforbund og Norges Padleforbund.

Tilgang til bassenger

Over hele landet rapporteres det at bassenger legges ned. Trenden er at disse bassengene legges ned til fordel for større badeland. Tanken er at kommuner kan tjene penger på et basseng når det ikke benyttes av skolene. I stedet brukes det av skolens svært tiltrengte midler til å busse barna til og fra bassengene. Det er imidlertid krevende å undervise i en svømmehall hvor det er mye støy og forstyrrende elementer, og det går bort tid og ressurser til logistikk. De gode, gamle skolebassengene på 12,5 meter var ypperlig egnet til å lære barn og unge svømming, og det er veldig uheldig for skolesvømminga at de legges ned.

Mange drukningsulykker

Årlig omkommer det rundt 100 mennesker i drukningsulykker i Norge. De siste fem årene har over 500 gått bort som følge av drukning. Dette viser at drukning er et betydelig samfunnsproblem. I trafikken omkom 135 mennesker i 2016. I 2017 kan det se ut som det blir like mange drukningsulykker som trafikkulykker med dødelig utfall. I trafikken er det svært mange sikkerhetstiltak: kjøreopplæring, trafikkregler, skilting og offentlig ettersyn og kontroll. Av de 91 som druknet i 2016, var det faktisk ingen som druknet innendørs. Dette viser tall fra Norsk Folkehjelp. Over halvparten av dem som drukner, forulykker mindre enn tre meter fra land, og omtrent en tredjedel forulykker etter å ha havnet i vannet fra egen båt. De faller i vannet og klarer ikke å berge seg opp igjen.

De som arbeider med vannaktiviteter eller har ansvar for barn som ferdes i, ved eller på vann, bør derfor få øvd seg på redning i autentiske omgivelser. Den årlige livredningsprøven burde derfor strengt tatt foregå utendørs. Det er i kaldt vann og på glatte steiner at de fleste ulykkene skjer. Hva skjer når kanoen eller båten velter? Hvordan føles det å falle ut i vannet med alle klærne på? Hva skjer dersom en faller gjennom isen, og hvordan

kan en redde seg opp igjen? Selve svømmeopplæringen er grunnsteinen i all overlevning, men ironisk nok fjerner vi oss fra de virkelige omgivelsene når vi skal teste og vise våre ferdigheter innen livredning og sjølberging. Det er derfor viktig at vi som lærer opp lærere og personell på høgschooler og universitet, også over i disse reelle omgivelsene. Svømming og bading handler om mer enn bassenger. I Meløy kommune i Nordland bruker de sjøen og våttrakter i svømmeundervisningen. På Buvik skole i Sør- Trøndelag benytter de elva som ligger 200 meter unna skolen. På denne måten får de realistiske opplevelser i vann og skaffer seg nyttig erfaring.

Et mål vi kan nå

Vi er i ferd med å få en ung befolkning der mange ikke har grunnleggende kunnskaper om hvordan man klarer seg i vann, særlig utendørs. Både skoleledere og tidligere svømmepresident Per Rune Eknæs har hevdet at de nye målene er umulig å nå (VG, 2015). Med dagens timetall og prioriteringer kan det nok stemme. Det forteller at flere ikke får den svømmeoppfølgingen på skolen som er helt avgjørende for å lære seg å svømme eller å klare seg i og ved vann.

Skal vi klare å nå målet, må rektorer, skoleledere og kommuner sette av ressurser. De må lage planer for kompetanse, etterutdanning, helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid, legge trykk på politikere for bygging av flere svømmehaller og bygge nettverk. Det burde være like naturlig med etterutdanning i de praktisk-estetiske fagene som i andre fag. Med flere timer og kompetente lærere vil det være fullt mulig å nå disse målene.

NOTE

- ¹ For mer detaljert forklaring og hjelpeøvelser kan en lese i nettportalen www.svømmedyktig.no.

LITTERATUR

GJERUSTAD, C. FEDERICI, R.A. & HOVHAUGEN, E. (2016). Spørsmål til Skole-Norge våren 2016. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere, NIFU.

LAGERSTRØM, B.O. MOAFI, H. & KILLENGREEN REVOLD, M. (2014). Kompetanseprofil i grunnskolen – Hovedresultater.

NORGES SVØMMEFORBUND. (2003). Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse - 2003. MMI Univero. Redningsselskapet og Norges Svømmeforbund.

NORGES SVØMMEFORBUND. (2009). Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse - 2009. Synnovate. Redningsselskapet og Norges Svømmeforbund

NORGES SVØMMEFORBUND. (2013). Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse - 2013. Ipsos. Gjensidigestiftelsen og Norges Svømmeforbund

REGJERINGEN (2016). Bedre svømmeopplæring. Lest på nettadressen: <<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/bedre-svømmeopplæring-i-skolen/id2509337/https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/bedre-svømmeopplæring-i-skolen/id2509337/>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2015). Læreplan, Kroppsøving. Lest på nettadressen: <<https://www.udir.no/klo6/KRO1-04>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2015). Tilsetting og kompetanse. Lest på nettadressen: <<file:///Users/egilg/Downloads/larerkompetanse.pdf>>

VERDENS GANG (2015). Her er svømmekravene til norske elever. Lest på nettadressen: <<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/oppvekst/her-er-svømmekravene-til-norske-elever/a/23459800/>>



Egil Galaaen Gjølme er førstelektor i kroppsøving og idrettsfag ved NTNU, Institutt for lærerutdanning. Han er cand. polit. innen helsevitenskap og har lang erfaring fra arbeid i skolen. Gjennom arbeidet sitt har han hatt spesielt fokus på uteskole, friluftsliv, svømming og livredning. Han har siden 2003 arbeidet som lærerutdanner, forsker og formidler innen kroppsøving og idrettsfag.

20 år med engelskundervisning på 1. trinn:

Har vi grunn til å feire?

Norge var tidlig ute med å innføre engelsk på 1. trinn. Men etter 20 år med engelsk for seksåringene har man i liten grad undersøkt hvilke praksiser som preger engelskundervisningen og om disse er læringsfremmende.

Europarådet (1998, 2007) har lenge anbefalt flerspråklighet og tidlig språklæring. Det å begynne tidlig med språklæring er fordelaktig på mange måter; det kan blant annet bidra til en positiv holdning til andre språk og kulturer (Huang, 2016). Engelskundervisningen for de aller yngste elevene kan gjennom mye eksponering for språket gi en naturalistisk måte å lære målspråket i, noe som blant annet kan fremme god uttale og ellers bidra til en grunnleggende nysgjerrighet for (senere) språklæring (Pinter, 2006). Mye tyder på at denne naturalistiske, implisitte måten å lære språk på, avtar med alderen (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003). For eldre barn og voksne derimot kan eksplisitte forklaringer og fokus på innlæringsprosessen spille en viktig rolle i språklæringen fordi de kognitive og metakognitive evnene øker med alderen (Dahl, 2015).

Lite forskning

I Norge har engelsk vært et fag for alle elever siden 1969 (Simensen, 2010) og har vært obligatorisk for alle førsteklasinger siden 1997. Til sammenligning gjorde danskene dette så sent som i 2014. Men selv om engelsk har vært et obligatorisk skolefag på 1.

trinn i 20 år, finner vi overraskende lite forskning på hvilke praksiser som finnes i engelskfaget for førsteklasingene i Norge. Vi har likevel funnet noen nylig publiserte studier som tar for seg engelskundervisningen for de yngste elevene. Disse skal vi nå se nærmere på. Deretter diskuterer vi eventuelle pedagogiske implikasjoner og setter i den forbindelse fokus på engelskfaget i den nye femårige lærerutdanningen.

Forskning på praksisfeltet

Anne Dahl ved NTNU publiserte i 2014 sin artikkelbaserte doktoravhandling hvor hun undersøkte praksiser i engelskfaget for de yngste elevene. Studiene ble utført på en helt vanlig norsk skole som tradisjonelt har gjort det bra på nasjonale prøver i engelsk. Likevel viste det seg at det var liten eller ingen progresjon det første året med engelskundervisning (Dahl, 2014). I forbindelse med ordinnlæring ble det foretatt en intervensjonsstudie hvor én gruppe elever (intervensjonsgruppen) fikk mer naturlig eksponering i engelsk gjennom språklige «drypp» enn den andre gruppen (kontrollgruppen). Intervensjonsgruppen hadde en lærer som brukte mer muntlig engelsk enn

kontrollgruppen. Undervisningen i kontrollgruppen var for en stor del basert på læreboka og dertil egnede lærebokaktiviteter, som fargelegging og å finne ordpar. Læreren for denne gruppen brukte mye norsk i undervisningen. Intervensjonsgruppen, derimot, fikk mer naturlig og hyppig eksponering av engelsk og viste signifikant fremgang innen ordinnlæring. I kontrollgruppen hadde elevene i gjennomsnitt ikke større engelsk ordforråd ved slutten av skoleåret enn på begynnelsen av året (Dahl & Vulchanova, 2014).

Lesing i engelsk på barnetrinnet

I tillegg til Anne Dahl har også Rebecca Anne Charboneau ved UiS gjennomført sin doktorgradsavhandling om lesing i engelsk på barnetrinnet i 2016. Hun fant at lesing i engelskundervisningen preges av tidspress og få ressurser. Videre fant hun at engelskundervisningen på 4. og 5.



trinn hovedsakelig besto i høytlesing fra læreboka. I tillegg fantes det utenom læreboka knapt annen litteratur tilgjengelig på engelsk. Charboneau konkluderte med at engelskundervisningen var for dårlig, men at den kan gjøres bedre gjennom et samarbeid mellom engelsk- og norsklærerne. Når lærere kan overføre språklige verktøy fra ett fag til et annet, kan læringen bli mer effektiv ved å spare tid og vise sammenhenger mellom de to språkfagene. Én av skolene i Charboneaus undersøkelse brukte det australske *Early Years Literacy Program* (EYLP), og på denne skolen konkluderte studien med at det var en mer variert bruk av bøker, gruppearbeid og lærersamarbeid (Charboneau, 2016).

L97 bedre enn Kunnskapsløftet?

L97 førte til obligatorisk engelskundervisning fra 1. trinn med et totalt timetall i engelsk på barnetrinnet på 271 timer. Da Kunnskapsløftet (LKO6) ble innført i 2006, økte dette timetallet til 366 timer. Helland og Abildgard (2011) ville finne ut av om dette hadde en effekt på læringsutbyttet til elevene som gikk ut fra barnetrinnet. De undersøkte engelskkunnskapene til to grupper 6.-7.-klassinger; den ene gruppen ble testet i 2001 og hadde fått sin undervisning hovedsakelig etter L97, mens den andre gruppen ble testet i 2009 og hadde primært blitt undervist i tråd med LKO6. Alle elevene ble testet individuelt, og språkproduksjonen og språkforståelsen ble kartlagt. Forskerne hadde på bakgrunn av økt timetall og flere år med engelsk forventet at LKO6-gruppen ville score høyere på testene, men det viste seg at dette ikke var tilfellet. LKO6-gruppen hadde nemlig svakere resultat enn L97-gruppen både på grammatikk og metakunnskap om språket, mens LKO6-gruppen var

sterkere i «å snakke fritt» (Helland & Abildgaard, 2011). Til tross for høyere antall undervisningstimer, lengre tid med engelsk og et klart uttalt kompetansemål om bevissthet rundt språklæring i LKO6, presterte LKO6-gruppen likevel dårligere på testene enn L97-elevne.

Hvorfor så lite forskning?

I norsk sammenheng er det som nevnt overraskende lite forskning på feltet. Men de få studiene som finnes bidrar helt klart til å kartlegge praksisene i engelskundervisningen, og viser at man gjennom relativt små metodiske grep kan øke elevenes læringsutbytte i faget. Internasjonalt forskes det mye på engelsk som fremmedspråk/ andrespråk, og i det lange løp legges undervisningen om i tråd med anbefalinger fra omfattende og kvalitativt god forskning. Resultatene av denne forskningen ser vi spor av i grunnlagsdokumenter som læreplaner, forskrifter og strategier. Engelskundervisningen på barnetrinnet i Norge anno 2017 hadde trolig sett annerledes ut dersom den hadde vært gjenstand for et større antall empiriske og teoretiske studier gjennom de 20 årene som har gått. Det å starte med obligatorisk engelsk på 1. trinn allerede i 1997 må kunne betraktes som ganske banebrytende i seg selv og hadde fortjent en større plass innen skoleforskningen i løpet av disse årene.

Vi finner det ellers overraskende at den store endringen som L97 brakte med seg for engelskfaget, ikke er nevnt med ett ord i Peder Haugs ellers fyldige evalueringsrapport om L97. Ei heller er engelsk som fag nevnt i fagoversikten i denne forskningsrapporten (Haug, 2003, s. 49, ff.). Å starte med engelsk som 10-åring er noe ganske annet enn å starte som 6-åring; som 10-åring har eleven knekt lesekode

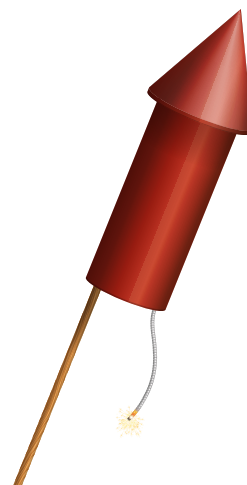
på morsmålet og allerede lært skrive- og lesestrategier. I tillegg har eleven fått mye eksplisitt kunnskap om språk, noe som er viktig for å lære et nytt språk på dette alderstrinnet. Man kan kanskje spørre seg om norsk skoleoverhodet var klar for å tilby engelsk til 6-åringer allerede i 1997, og om dette kan ha bidratt til at det foreligger så lite forskning på området.

Lærernes kompetanse i engelsk

Det er en utfordring at relativt få engelsklærere på barnetrinnet har formell undervisningskompetanse i faget. I strategiplanen *Språk åpner dører* fra 2007 blir det blant annet hevdet at:

Det er usikkert i hvilken grad engelsk-opplæringen er systematisk i de første årene. Det vi vet, er at klasselæreren som regel også er engelsklæreren på de første trinnene, og at flertallet av disse lærerne er uten utdanning i engelsk. [...] for å utnytte fordelene med tidlig fremmedspråklæring kreves det lærere som er velkvalifisert til å undervise på de laveste trinn både i muntlig og skriftlig språklæring. (Kunnskapsdepartementet (2007), Strategiplanen *Språk åpner dører*, s.16)

Hele 59 prosent av lærerne som underviser i engelsk på 1.–4. trinn, har ikke den formelle kompetansen som trengs (Lagerstrøm m.fl., 2014), og dette er grunnen til regjeringens storstilte reform rundt etter- og videreutdanning for lærere, *Kompetanse*



for Kvalitet (KfK). Innen 1. august 2025 må alle lærere ha minst 30 studiepoeng i engelsk på barnetrinnet og minst 60 studiepoeng på ungdomstrinnet. Dette betyr selvsagt ikke at lærere uten formell kunnskap i faget ikke kan være gode engelsklærere, men det er likevel et nødvendig skritt i riktig retning av å sikre kvalitet i engelskundervisningen for både elever og lærere.

Ny femårig grunnskolelærerutdanning

I den nye femårige grunnskolelærerutdanningen (MAGLU) satses det også på engelsk i og med at engelsk er ett av tre basisfag sammen med norsk og matematikk. For lærerstudentene på 1.–7. trinn er engelsk nå obligatorisk. Dette er en positiv og helt nødvendig utvikling for å bedre den manglende formelle undervisningskompetansen i engelskfaget på barnetrinnet. De ovenfor nevnte studiene peker på åpenbare svakheter i engelskundervisningen for de yngste elevene, og det er mye som tyder på at vi som lærerutdannere og lærere må jobbe for å integrere en ny språkmetodisk praksis. Ifølge disse studiene indikerer dette hyppig eksponering av engelsk, mer autentisk språk, bruk av et variert vokabular og at nye ord settes inn i en meningsfull, kommunikatív kontekst. Dette krever en mer strukturert og gjennomtenkt tilnærming i engelskfaget, der lærerstudenter, lærerutdannere og praksislærere sammen drar lasset for å utvikle engelskfaget i tråd med læreplan og nyere forskning på begynneropplæring i engelsk. Endringen må begynne i lærerutdanningene, der vi som forskere inkluderer morgendagens engelsklærere for å utvikle læringsfremmende undervisningspraksiser i skolen. Når det

er sagt, viser denne gjennomgangen at mer forskning på begynneropplæringen i engelsk er nødvendig. Først

når flere slike studier blir igangsatt og analysert, får vi svaret på om vi har noen grunn til å feire.

LITTERATUR

- CHARBONEAU, R.A.** (2016). *Approaches to English as a Foreign Language (EFL) Reading Instruction in Norwegian Primary Schools* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.
- DAHL, A.** (2015). Utvikling av språkforståelse i tidlig start med engelsk. *Communicare – et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksentret*. 5(1).
- DAHL, A.** (2014). *Young language learners: The acquisition of English in Norwegian first-grade classrooms* (Doktoravhandling). NTNU.
- DAHL, A. & VULCHANOVA, M.D.** (2014). Naturalistic acquisition in an early language classroom. *Frontiers in Psychology*, 5, 329. <<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00329>>
- EUROPARÅDET** (1998). *Recommendation No. R (98) 6. of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages*. Hentet 23.10.17 fra <<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>>
- EUROPARÅDET** (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Hentet 23.10.17 fra <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage>
- HAUG, P.** (2003). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- HELLAND, T. OG ABILDGAARD, E.** (2011). Sammenligning av engelskkunnskaper hos to grupper 6.-klassinger undervist etter henholdsvis L97 og Ko6. *Acta Didactica Norge*, 5(2). Hentet 23.10.17 fra <<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1062>>
- HUANG, B.H.** (2016). A synthesis of empirical research on the linguistic outcomes of early foreign language instruction, *International Journal of Multilingualism*, 13, 3, s. 257–273. Hentet 23.10.17 fra: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2015.1066792>>
- HYLTENSTAM, K. OG ABRAHAMSSON, N.** (2003). Maturational constraints in SLA. I: C.J. Doughty & M.H. Long (red): *Handbook of Second Language Acquisition*. London: Blackwell, s. 539–588. Oxford: Blackwell.
- KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET** (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo: Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2007). *Språk åpner dører: strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen 2005 – 2009*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- LAGERSTRØM, B.O., MOAFI, H. OG REVOLD, M.K.** (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen*. Oslo – Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- PINTER, A.** (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University press.
- SIMENSEN, A.M.** (2011). Europeiske institusjoners rolle i utviklingen av engelskfaget i norsk skole. *Didaktisk Tidsskrift*. 20(3), s 157–181.
- UTDANNINGS DIREKTORATET** (2006/2013). *Læreplanverket Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 23.10.17 fra <<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>>



Gro-Anita Myklevold er høyskolelektor i engelsk ved Høgskolen i Østfold og underviser på spesialområdene britisk litteratur, engelsk fagdidaktikk og klasseledelse. Hun har mange års undervisningserfaring fra videregående skole og forsker nå på barne- og ungdomslitteratur, begynneropplæring i engelsk og flerspråklighet.



Camilla Bjørke er førstelektor i fremmedspråksdidaktikk ved Høgskolen i Østfold og har undervist tysk språk og kultur, i den senere tid også tyskdidaktikk og fremmedspråksdidaktikk. Hun ledet etterutdanninga for lærerne i det nasjonale forsøket med Fremmedspråk på barnetrinnet 2010-2012, og forsker på tidlig språklæring, metakognisjon i språklæringsprosesser og flerspråklighet.



Illustrasjonsfoto: ©Igor Tichonow. Adobe Stock

Å lede i fremtidens skole

■ AV MARIT AAS OG JAN MEROK PAULSEN

Skolens kjernevirksomhet er løst koblet til skolens formelle ledelsesstruktur. Det gjør at den skiller seg fra organisasjoner som i større grad kan styres gjennom relativt klare mål, forutsigbare prosedyrer og mer entydige forhold mellom årsak og virkning. Dermed blir også lederrollen ulik den man finner i de fleste andre organisasjoner.

Fra det internasjonale forskningsfeltet har vi relativt mye kunnskap om hvilke utfordringer skoleledere står i, hvordan de opplever sin egen lederrolle. I det siste tiåret er det også kommet en strøm av effektstudier som belyser ledelsespraksiser som bidrar til å bygge opp kapasiteten i det profesjonelle læringsmiljøet i skolen, samt studier som tar for seg forutsetninger for elevenes læring (Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010). Likevel, for å transformere disse innsiktene til en heterogen norsk skolekontekst, kreves inngående kunnskap om hva som er det særegne

ved den norske og nordiske skoleinstitusjonen «på mottakersiden» (Røvik, Eilertsen, & Furu, 2014). Et langvarig og systematisk samarbeid mellom partene i det nordiske arbeidslivet har institusjonalisert en samarbeidsmodell kjennetegnet av demokrati, en egalitær, kollektivistisk kultur og en sterk tradisjon karakterisert av medvirkning, medbestemmelse og samarbeid med fagorganisasjonene. Disse verdiene utgjør et normativt og ideologisk fundament i den norske skoleinstitusjonen og følgelig rammebetingelser for utøvelse av rektors ledelse i praksis (Irgens, 2017).

Innovativ og samarbeidsorientert ledelse

Dagens skoleledere må forholde seg til en økt kompleksitet definert av skiftende politiske og offentlige forventninger og krav, og en uttalt konkurranse og ansvarliggjøring. I den pågående debatten om norsk skoles innhold og prosesskvalitet, inspirert av Ludvigsen-utvalgets innstilling og OECDs føringer, tegnes et omfattende endringslandskap for norsk grunnopplæring. De mest omtalte føringene er beskrevet som «21st Century Skills», hvor læreplanverket skal dreies mer mot elevenes dybdelæring, og deres kompetanse i å utforske og lære gjennom metakognisjon, egnede læringsstrategier og evne til selv vurdering av egen mestring (NOU 2015:8). Samtidig skal skolen forberede elevene for et gjennomdigitalisert samfunns- og arbeidsliv. I dette bildet er det liten tvil om at norsk skole vil være i en utvikling som på noen områder vil kreve relativt dyptgripende atferdsendring og behov for generering av en mer innovativ og samarbeidsorientert ledelse (Aas & Paulsen, 2017).

Fra heroisk til distribuert ledelse

Parallelt med denne utviklingstrenden har det internasjonalt skjedd et paradigmeskift når det gjelder synet på skoleledelse. På 1980- og 1990-tallet ble det i Vesten en nesten universell enighet om en lokal skolebasert tilnærming til ledelse (Dempster, Lovett, & Fluckiger, 2011) med en implisitt utfordring av det individrettede «heroiske» lederparadigmet (Yukl, 1999) til fordel for et distribuert ledelsesperspektiv (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004). Paradigmeskiftet fra den heroiske leder til distribuert ledelsespraksis gjenspeiles også i den norske ledelsesdiskursen slik den fremkommer i stortingsmeldinger på 2000-tallet (Abrahamsen & Aas, 2016). I Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* ble det skissert en spenning mellom den tradisjonelle norske rektorrollen, karakterisert som svak og føyelig, og en mer kraftfull rolle, der rektor skulle ha autoritet og styrke til å lede lærerne, og lærerne måtte «akseptere» at rektor var leder. I Stortingsmelding nr. 19 (2009–2010) *Tid for læring* skjer et diskursivt skifte, der skoleledelse blir beskrevet

som en distribuert aktivitet. Stortingsmelding nr. 22 (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter* introduserer begrepet den lærende skolen, beskrevet som en organisasjon der alle er ansvarlige, og der ledelse er distribuert. Én fremtredende ledelsespraksis i dette perspektivet beskrives som «tilrettelegging». Tilretteleggingsrollen innebærer at rektor må lytte til og ta hensyn til læreres profesjonalisme og meninger gjennom demokratiske beslutningsprosesser. Denne ledelsesforståelsen, et involverende lederskap i samspill, er tilsvarende representert i skoleledelseskulturer også i andre nordiske land (Paulsen & Høyer, 2016).

Skoler forstått som løst koblede systemer

Tradisjonelt har skoler som organisatoriske systemer hatt svak kollektiv kapasitet til å håndtere endringspress utenfra. Skolens kjernevirksomhet, undervisningen, er løst koblet til skolens formelle ledelsesstruktur. Løst koblede systemer kjenne-tegnes generelt av at komponentene i systemene påvirker hverandre diskontinuerlig og tilfeldig i stedet for kontinuerlig og forutsigbart. Videre kjennetegnes de av at tilsiktet påvirkning utenfra i mange tilfeller kan neglisjeres, ved at lærerne kun iverksetter pålegg og nye planer rent symbolsk. På den måten fremstår skoler som «merkelige» organisasjoner i et endrings- og utviklingsperspektiv. Disse trekkene gjør at skoler må ledes på en annen måte enn organisasjonstyper der arbeidet i større grad kan styres gjennom relativt klare mål og forutsigbare prosedyrer, der arbeidsprestasjoner kan måles mot forhåndsdefinerte og klare standarder, og der resultater fremkommer i et mer entydig årsak–virkningsforhold. Paradokset er imidlertid at mange styringsreformer som har vært lansert siden 1980-tallet, snarere baserer seg på resultat-overvåkende målstyring og ekstern kontroll (Aas & Paulsen, 2017). En slik tilnærming til skoleledelse fremstår som relativt illusorisk gitt det vi vet om både nasjonale kulturer og organisasjonskultur i skolen. Tilsvarende illusorisk blir en slik reformstrategi også sett på bakgrunn av det vi vet om hvordan skoler utvikles gjennom samarbeidskulturer og profesjonskompetanse basert på tillit mellom ledere og lærere (Hillestad, 2017).

Ledelse av organisasjonslæring

Det er veldokumentert i storskalastudier at dersom skoleledere og lærere sammen institusjonaliserer kulturer og strukturelementer som fremmer samarbeidslæring og innovasjonsspredning, gir det et signifikant positivt bidrag på elevenes læring (Leithwood & Louis, 2012). Tidsmessig skoleledelse består dermed i å lede skolers kollektive læringskapasitet og utvikle profesjonsmiljøenes kompetanse (evner, holdninger, kunnskap og ikke minst ferdigheter) i å tilpasse seg endrede betingelser gjennom organisatorisk læring (Filstad, 2016). Dette resonnementet er det bred enighet om blant forskere og praktikere, spørsmålet blir i større grad hvordan mestre utfordringer med å utvikle skoler som lærende systemer innenfor en norsk kontekst (Paulsen & Aas, 2017).

Forståelse for kompetanseledelse

Lærerens kjernekompetanse består av fortrinnsvis taus kunnskap situert i klasserommets mange interpersonelle relasjoner. Forståelse av begrepet kompetanse er helt kritisk for å fange opp den komplekse dynamikken som kollegial praksislæring i skolen består av. Dybdeinnsikt i begrepsparene kunnskap og kompetanse, og tilsvarende taus og eksplisitt kunnskap, er avgjørende når skoleledere skal designe læringsarenaer i skolens organisasjon (Filstad, 2017). Når formålet er å synliggjøre taus kunnskap situert i lærerens samhandling med elevene, krever det en type læringsarena som muliggjør observasjon, dialog og felles refleksjon. Dette for at kolleger skal kunne tilpasse og gjenskape deler av det ferdighetsrepertoaret som de har observert. En helt annen type læringsarena kreves når lærere skal trene på ferdigheter, eksempelvis pedagogiske metoder, sammen, og dermed konvertere teoretisk innsikt til praksismodeller som kan anvendes sammen med elevene (Paulsen & Aas, 2017). Kompetanseledelse er i liten grad en funksjon av «heroisk» solospill fra en sterk rektor; det vil i større grad bygge på samspill gjennom rektors ledergruppe og for øvrig også miljøer som eksempelvis skolens plangruppe, som kan involveres i ledelse av profesjonsutvikling (Abrahamsen, 2017).



Illustrasjonsfoto: ©Igor Tichonow, Adobe Stock

Kollektiv kompetanseutvikling

En forutsetning for å kunne bygge en sterk læringskultur er at organisasjonslæring blir en grunnleggende verdi i skolens kultur (Filstad, 2017). En implikasjon av et slikt verdimønster i en skole gir seg utslag i en sterk kollegial enighet om å analysere skoleresultater sammen, bli enige om tiltak sammen, prøve dem ut individuelt eller i mindre grupper, og reflektere sammen over erfaringene med tiltakene i en organisatorisk lærings-syklus (Roald, 2012). For å få til en slik kollektiv utviklings- og læringsprosess må det utvikles et støttende læringsklima der profesjonsutøverne kan løfte frem praksisutfordringer og oppleve at dialogen med skolens ledelse er reelt risikofri for personlige sanksjoner. Et sentralt element er at skoleledere ikke bare bør tenke på kortsiktige praksisforbedringer, men bidra til en utforskende og innovativ læring som utfordrer bestående pedagogisk praksis (Mausethagen, Skedsmo, & Prøitz, 2017). Det klassiske dilemmaet mellom kortsiktig og langsiktig horisont i organisasjonslæring og utvikling er en utfordring for de fleste skoleledere og deres organisasjoner. Et svar på hvordan skoleledere kan lede den kollektive kompetanseutviklingen i skolen er å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet, for eksempel gjennom en strukturert skolebasert vurdering der alle aktører er involvert (Emstad & Buland, 2017). Systemisk skoleledelse, som handler om

involvering av læring også på kommunenivå, vil skape mer systematiske og langvarige læringsseffekter (Paulsen & Hjertø, 2017).

Ledelse i et relasjonsperspektiv

I jakten på de mest effektive formene for skoleledelse er det blitt utviklet en rekke ledelsesmodeller som ofte blir trukket frem som idealer for god og effektiv skoleledelse, for eksempel *Instructional Leadership* og *Transformational Leadership*. En empirisk studie av norske skoleledere viser at norske skolelederes preferanser for ledelse er sammensatt og kan knyttes til begge modellene (Brandmo & Aas, 2017). Likevel, som den seneste norske ledelsesforskningen viser, er det relasjonelle perspektivet blitt stadig mer dominerende med tanke på å løse den særnorske konteksten. Det inkluderer vektlegging av en forpliktelsesbasert *Human Resource Management* (HR) der tanken er at effektiv HR skaper en forpliktelse hos medarbeidere og ledere som gjør at organisatorisk atferd i hovedsak kan være selvregulert og basert på tillit og fleksibilitet, snarere enn på kontroll gjennom belønning og straff (Birkeland, Dysvik, & Kuvaas, 2017). Skolen trenger ledere og lærere som både verdsetter og er i stand til å utøve ledelse som løfter menneskene i organisasjonen, det være seg elever, medarbeidere eller andre. Erfaring og forskning viser at selv de små, verdsettende ord og handlinger kan bringe store og gode resultater. Arbeidsglede og læringslyst øker når lederne er bevisst på og praktiserer verdsettende ledelse i det daglige (Skrøvseth, 2017). Verdibasert praksis synes også å prege rektorer i skoler som opererer i utfordrende sosioøkonomiske omgivelser i deres arbeid med omdømmebygging og utvikling av skolens kultur (Aas, Ballangrud, & Paulsen, 2017).

Utvikling av lederrollen

For at rektorer skal kunne evne å stå i en strøm av endringssignaler, i form av hyppige og skiftende eksterne forventninger til at skolen må tilpasse sin praksis, blir evne til etisk og kvalifisert profesjonelt skjønn avgjørende. En måte å møte disse utfordringene på er gjennom strukturert gruppecoaching, der grupprefleksjon og coaching

anvendes for å øke handlingskapasiteten til rektor i møte med de daglige utfordringene (Aas, 2017). Et klima av psykologisk trygghet internt blant medlemmene kan stimulere til refleksjon, læring, økt lederkompetanse og motivasjon og trygghet til å prøve ut lederpraksis. Bidraget fra refleksjon består i metalæring om fremtidig handling i lederrollen med formål å oppnå målfokuserte endringer i organisasjonen (Skedsmo & Aas, 2017). Økt selvinnsikt og økt trygghet i lederrollen kan også utvikles gjennom trening på analytiske og praktiske ferdigheter i forbindelse med interngрупpekonflikter og team i skolen (Hjertø, 2017a, 2017b).

Glemt visdom

Siden generelle ideer, oppskrifter og teorier ikke nødvendigvis passer inn i lokale og kontekstspesifikke skoleforhold, må det utvikles lokal, anvendelig kunnskap, som avspeiler særegne forhold i skole, avdeling eller studieretning. I dette lokale samspillet er lokale tillitsvalgte viktige aktører som medspillere for rektor og skolens ledergruppe. Paradoksalt nok er trenden i alle de nordiske landene at tillitsvalgtes rolle er svekket i lokale prosesser rundt organisasjonsutvikling (Paulsen & Aas, 2017). Ett av flere budskap fra norske skoleforskere er derfor en «gjenreisning» av det lokale trepartssamarbeidet (mellom ledere, lærere og tillitsvalgte) både hos skoleeier og på den enkelte skole. Trepertssamarbeid innebærer dialog, forhandlinger, relasjonsledelse og er forankret i tillit mellom de ulike partene. Dette er tidkrevende prosesser, men oftest med et mer bærekraftig resultat enn flyktige top-down-initiativer (Irgens, 2017).

Artikkelen er basert på boken *Ledelse i fremtidens skole*, M. Aas og J.M. Paulsen (red.), der norske forskere tilknyttet Nasjonal rektorutdanning presenterer sentrale svar på hva som må til for å lede i fremtidens skole og hva som må til for å styrke rektors og øvrige skoleleders profesjonsutvikling og kompetanse i ledelse.

LITTERATUR

- AAS, M. (2017). Skolelederes læring: Gruppecoaching som verktøy. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 317-332). Oslo: Fagbokforlaget.
- AAS, M., BALLANGRUD, B.B., & PAULSEN, J.M. (2017). Ledelse i utfordrende omgivelser. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 171-192). Oslo: Fagbokforlaget.
- AAS, M., & PAULSEN, J.M. (2017). Å lede i fremtidens skole. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 13-30). Oslo: Fagbokforlaget.
- ABRAHAMSEN, H. (2017). Skoleledelse for fremtiden: Heroisk rektor eller distribuert ledelse i team? I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 193-210). Oslo: Fagbokforlaget.
- ABRAHAMSEN, H., & AAS, M. (2016). School Leadership for the New Time; Heroic or Distributed? *Journal of Educational Administration and History*, 8(1), 68-88. doi:10.1080/00220620.2016.1092426
- BIRKELAND, I.K., DYSVIK, A., & KUVAAS, B. (2017). Forpliktende HR i skolen – Hvordan skoleledere kan utvikle læreres prestasjoner og indre motivasjon gjennom evidensbasert HR. I: M. Aas & J.M. Paulsen (Eds.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 73-96). Oslo: Fagbokforlaget.
- BRANDMO, C., & AAS, M. (2017). Med skråblikk på ledelsesmodeller: «Instructional» og «transformational» ledelse i norsk kontekst. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 53-72). Oslo: Fagbokforlaget.
- DEMPSTER, N., LOVETT, S., & FLUCKIGER, B. (2011). Literature review: Strategies to develop school leadership. *The Australian Institute for Teaching and School Leadership*.
- EMSTAD, A.B., & BULAND, T. (2017). Skolevurdering som verktøy for skoleutvikling. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 293-316). Oslo: Fagbokforlaget.
- FILSTAD, C. (2016). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- FILSTAD, C. (2017). Ledelse for kompetanse – kompetent ledelse. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 123-142). Oslo: Fagbokforlaget.
- HILLESTAD, T. (2017). Skoleledere som kulturelle arkitekter og omdømmebyggere. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 247-274). Oslo: Fagbokforlaget.
- HJERTØ, K.B. (2017a). Hva skoleledere må vite om mellommenneskelige konflikter i skolen. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 143-170). Oslo: Fagbokforlaget.
- HJERTØ, K.B. (2017b). Rektor som teameier: Kapasitetsbygging gjennom samarbeid. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 211-246). Oslo: Fagbokforlaget.
- IRGENS, E.J. (2017). Den norske veien til en enda bedre skole. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 275-292). Oslo: Fagbokforlaget.
- LEITHWOOD, K., & LOUIS, K.S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- LOUIS, K.S., LEITHWOOD, K., WAHLSTROM, K., & ANDERSON, S.A. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research to the Wallace Foundation*. Retrieved from <<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>>
- MAUSETHAGEN, S., SKEDSMO, G., & PRØITZ, T.S. (2017). Bruk av elevresultater – utfordringer og muligheter. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 31-52). Oslo: Fagbokforlaget.
- PAULSEN, J.M., & AAS, M. (2017). Fremtidens skoler ledes nå. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 373-386). Oslo: Fagbokforlaget.
- PAULSEN, J.M., & HJERTØ, K.B. (2017). Hvordan skoleeier kan forsterke rektorenes ledelseskompetanse. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 357-372). Oslo: Fagbokforlaget.
- PAULSEN, J.M., & HØYER, H.C. (2016). External Control and Professional Trust in Norwegian School Governing: Synthesis from a Nordic Research Project. *Nordic Studies in Education, Special Issue: Educational Leadership in Nordic countries*, 36(2), 86-102. doi:10.18261/issn.1891-5949-2016-02-01
- ROALD, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring; når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- RØVIK, K.A., EILERTSEN, T.V., & FURU, E.M. (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse, implementering*. Tromsø: Cap-pelen Damm.
- SKEDSMO, G., & AAS, M. (2017). Selvvurdering og gruppecoaching: Nye muligheter for refleksjon og læring for skoleledere. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 333-356). Oslo: Fagbokforlaget.
- SKRØVSETH, S. (2017). Verdssettende ledelse. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 97-122). Oslo: Fagbokforlaget.
- SPILLANE, J.P., HALVERSON, R.R., & DIAMOND, J.B. (2004). Toward a theory of leadership practice. A Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36:3-34.
- YUKL, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.



Marit Aas er professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (UiO). Aas har doktorgrad i skoleledelse fra UiO og har vært leder for rektorutdanningen siden 2009. Hun har lang erfaring som lærer og skoleleder og har i mange år arbeidet med lederutvikling på skole- og kommunenivå. Hennes forskningsfelt er ledelse, skoleutvikling og kunnskapsutvikling hos skoleledere der hun har vært med på å utvikle og prøve ut en modell for gruppecoaching. Aas har skrevet flere bøker, deriblant *Ledelse av skoleutvikling* (2013) og *Bli en bedre skoleleder. Gruppecoaching som verktøy* (2016).



Jan Merok Paulsen er førsteamanuensis i ledelsesfag ved Høgskolen i Oslo Akershus (HiOA). Paulsen har doktorgrad i organisasjon og ledelse fra Handelshøyskolen BI, mastergrad i økonomiske fag og har lærerutdanning med tillegg av universitetsfag i pedagogikk og statsvitenskap. Hans lederpraksis er fra privat næringsliv og kommunal skoleadministrasjon, og han har også arbeidet som lærer i videregående skole. Forskningsfelt er skoleledelse med særskilt vekt på utvikling av rektors ledergrupper og kommunal styring og ledelse av skolesektoren. Ved HiOA har Paulsen ansvar for Rektorutdanningen samt interne lederutviklingsprogrammer for kommuner.

Lesson Study

– for skolebasert kompetanseutvikling

■ AV ELAINE MUNTHE, TONE OSESTAD BAUGSTØ OG ANNE KARIN HALDORSEN

Det fins i dag en rekke tolkninger av hva det vil si å arbeide etter prinsippene fra Lesson Study. To av de skolene som har lengst erfaring med denne arbeidsmåten i Norge deler sine erfaringer.

To skoler i Bømlo kommune bestemte seg for å innføre Lesson Study i 2010. Dette skulle være deres måte å arbeide skolebasert med utvikling av undervisning og skolene. I 2013 skrev vi om dette arbeidet i *Bedre Skole* (Munthe, Baugstø og Haldorsen, 2013), og vi vektla å gi en innføring i hva Lesson Study er og hvordan oppstarten hadde vært på de to skolene.

Noe av det vi framhevet i den artikkelen, var betydningen av at alle er med, at det ikke blir en enkeltperson sitt arbeid, men at det er et kollektivt arbeid som gjøres og som alle lærerne har et eierforhold til. Vi framhevet også betydningen av

å utfordre seg selv – å våge å prøve ut noe nytt gjennom Lesson Study-arbeidet, og at det er viktig at det faktisk er mulig å studere elevers tenkning og forståelse i den undervisningen som planlegges. Lærerne selv framhevet hvordan arbeidet med Lesson Study hadde påvirket kollegialiteten, selv etter kort tid.

Siden den gang har mange skoler og mange lærere begynt å arbeide med Lesson Study. «Ungdomstrinn i utvikling» og andre skolebaserte utviklingsprosjekter har framhevet Lesson Study som en metode som er relevant for å utvikle lærende organisasjoner. Det er altså mange som



Illustrasjonsfoto: ©Antrey Adobe Stock

har gjort seg ulike erfaringer. Men det som også er blitt tydelig, er at det som kalles «Lesson Study» kan være så mangt. For noen er det en syklus som omfatter å planlegge en time, gjennomføre den og diskutere den – uten at det brukes særlig tid til planlegging, uten at det er et forskningsspørsmål som lærerne vil undersøke, og uten at det er planer om å videreutvikle undervisning og prøve på nytt, eller tanker om hvordan kunnskapsutvikling kan formidles. For andre er Lesson Study det at lærere observerer hverandre og snakker om observasjonene etterpå.

At Lesson Study utvikler seg noe forskjellig, er ganske naturlig. Lesson Study gjennomføres heller ikke likt over alt i Japan. Men det er likevel noen viktige elementer som bør være til stede for at vi skal kunne kalle virksomheten Lesson Study.

I denne artikkelen vil vi se litt nærmere på disse elementene. Vi skal igjen besøke de to skolene på Bømlo, og vi vil presentere erfaringer som skolene har gjort seg gjennom disse sju årene. Vi vil peke på områder som lærerne selv mener er viktige å arbeide mer med for å styrke egen læring.

Elementer som bør være med

Når det gjelder begrepet «Lesson Study», er det viktige ordet «study». Lesson Study-gruppene skal studere *noe* og de skal lære *noe*. Hva som er i fokus, eller hva som skal studeres, er litt ulikt i de forskjellige fasene av Lesson Study-syklusen, men alle studiene skal bidra til den samme målsetningen som lærerne har for arbeidet.

Hensikten med studien

Lærergruppen må altså definere et læringsmål for eget arbeid. I Lesson Study gjøres det i form av et forskningsspørsmål. Det vil si at lærerne formulerer et spørsmål (ev. med underspørsmål) om hva de vil finne ut. Spørsmålet kan være stort,

omfattende og langsiktig: «Hvordan kan vår undervisning øke leseferdigheter for alle elever?» eller det kan være mer presist og tidsavgrenset: «Hva vil elev X-Y-Z lære om hva et avsnitt er hvis vi endrer tilbakemeldingsstrategi?» I introduksjonsbøker om Lesson Study (for eksempel Lewis & Hurd, 2011; Munthe, Helgevold & Bjuland, 2016), framheves det kollektive ansvaret for å finne fram til et område som skolen mener er viktig å undersøke. Begge spørsmålene ovenfor kan inngå i arbeid som omfatter hele skolen, for eksempel for å fremme lesing i alle fag og for å arbeide med og utvikle større kunnskap om vurdering for læring. På den måten vil Lesson Study-arbeidet fungere som et redskap for skolebasert utvikling uansett hva slags tema som er hovedmålet for skolen. I Japan brukes Lesson Study i arbeidet med å implementere nye læreplaner. Lesson Study gir lærerne rammer for å undersøke hvordan undervisning kan støtte opp om nye kompetanser eller nye læringsmål (Murata & Takahashi, 2002; Takahashi & McDougal, 2016).

Å studere læreplan, læringsressurser og forskning

I planleggings- eller studiefasen (som kalles *kyou-zai kenkyuu* på japansk), vil lærergruppen studere læreplan, forskjellige læremiddel, lærerveiledninger og forskning. Lærerveiledninger er viktige ressurser for lærere, og kritiske studier og diskusjoner rundt lærerveiledninger kan bidra til utvikling av læreres kunnskap for undervisning. En sammenligning av japanske lærerveiledninger innen ett spesifikt matematisk tema med tilsvarende lærerveiledninger utgitt i USA, viste interessante forskjeller (Lewis, Perry & Friedkin, 2011). Mens 10 prosent av teksten i de japanske lærerveiledningene bygget opp et rasjonale for pedagogiske valg i undervisning, var det ingen spor av slik tekst i de amerikanske lærerveiledningene. 28 prosent

av teksten i de japanske lærerveiledningene vektla og ga lærerne innsikt i elevers ulike tenkemåter og forståelse, mens bare 1 prosent av teksten i amerikansk lærerveiledning gjorde det samme. Innholdet i lærerveiledningene kan bidra til kritiske, faglige diskusjoner og til lærergruppens forståelse av hva som kan være viktig å ta hensyn til i planlegging av undervisning.

Forskning er også et viktig element i studie- og planleggingsfasen. Hva vet vi om tilbakemelding? Hva vet vi om elevers utvikling av lesekompetanse og hvordan undervisning kan fremme slik kompetanse? Hva vet vi om barn og unges tenkning, utvikling og behov?

Dersom Lesson Study blir satt inn i et større perspektiv, at det er en del av en skolesatsing, vil det være naturlig at lærergruppen også har lettere tilgang til nyere forskning på det området skolen er opptatt av. På den måten vil lærerne lett få tak i relevant forskning, og de vil kunne diskutere denne i relasjon til eget arbeid. Lesson Study blir dermed et redskap for implementering og utvikling av den skolebaserte satsingen.

Basert på studier av læringsressurser og forskning, i tillegg til egen erfaring i gruppen, planlegger lærergruppen en forskningstime (*kenkyu jugyou*). I denne planleggingen vil lærergruppen også forutsi hvordan eleven vil respondere, hva de vil ha vansker med, hvordan elevene vil tenke, forstå, misforstå, osv. Prediksjonene er viktige fordi de gjør lærerne bevisste på hva de forstår om elever og elevers læring og atferd. Gjennom å være eksplisitte på egne antakelser, har de også et grunnlag de kan vurdere observasjoner opp imot. I tillegg vil slike antakelser også spisse observasjonen – lærerne må forsøke å finne ut om deres antakelser holder mål. Dette gir et godt læringsgrunnlag for studien.

Å gjennomføre forskningstimen med observasjon

Selve undervisningstimen eller økten som blir studert, kalles forskningstime (*kenkyu jugyou*). Dette understreker at lærere forsker på egen virksomhet (systematisk studie). I denne delen av Lesson Study er det altså selve undervisningsøkten som er studieobjektet. Her er lærergruppen opptatt av

å studere konsekvensene av deres egne planer – og de ønsker ikke minst å studere hva dette betyr for elevenes læring og hva de kan lære om elevene.

Lærergruppene skal lære noe om både elever og om undervisning gjennom Lesson Study. Vår innsikt i hvordan barn og unge tenker, forstår, agerer, erfarer og lærer, skal styrkes gjennom våre egne studier i vår egen praksis.

Hvor mye vi klarer å lære, er avhengig av hvor mye forarbeid vi har lagt ned i studier og planlegging, og av vår evne til å lytte, til å se, til å samle inn relevant informasjon i form av lærerarbeid eller beskrivelser av interaksjon og handlinger – altså vår evne til observasjon. Observasjonsferdigheter utvikles over tid og gjennom erfaring, men også ved at lærergruppen drøfter observasjon i gruppen og vurderer muligheter for videre utvikling.

Å drøfte undervisning og læring

Drøftingen som skjer i etterkant av forskningstimen, kalles på japansk *kenkyuu kyougikai*. Forskningsspørsmålene som ble stilt innledningsvis, trekkes fram igjen og holdes opp mot spørsmål som «Hva skjedde?» og ikke minst «Hva har vi lært?» Det er læring for lærergruppen som er hensikten med Lesson Study. Lesson Study er en måte å arbeide med kontinuerlig profesjonell læring i skolen, altså skolebasert kompetanseutvikling.

De aller fleste av oss har erfart at graden av innsats har betydning for hvor mye vi lærer. Innsats handler både om tid og kvalitet på arbeidet. Slik er det også i arbeidet med Lesson Study. Lærergruppene og skoleledelse bør spørre seg: Hvor mye vil vi få ut av arbeidet? Svaret vil gi grunnlag for å tenke gjennom hvor mye tid og hva slags arbeid man må investere for virkelig å lære noe. Det som gjerne blir kalt «Lesson Study Light» kan altså føre til «læring light». Men en Lesson Study-syklus som gjennomføres med dybde, kan derimot føre til dyp læring for gruppen.

Slik vi beskrev Lesson Study tidligere (Munthe, Baugstø & Haldorsen, 2013), vektla vi at gruppen

- hadde et forskningsspørsmål som definerte hva de i fellesskap ville lære noe om
- at spørsmålet og undervisningstimen gjerne

KUNNSKAPSGRUNNLAG; lærings teorier, ressurser, forskning, erfaring



Figur 1.

var knyttet til noe de tidligere hadde opplevd var vanskelig for elever eller for dem selv

- at de brukte tid på å studere læringsressurser, tekster og oppgaver før de bestemte seg for hvordan de ville organisere timen og hva slags oppgaver elevene skulle gjøre
- at de predikerte (forutså) hva som ville være elevreaksjoner / responser på det de planla
- at de planla hvordan de ville gjennomføre observasjon (én lærer underviser og de andre observerer)
- at de drøftet observasjonene og elevsvar / elevarbeider – og gjerne også elevintervjuer i etterkant av timen, og vurderte sine prediksjoner i forhold til det de observerte
- at de bearbeidet timen i tråd med erfaringene og prøvde den bearbejdede versjonen ut på nytt i en ny gruppe
- at de så oppsummerte hva de hadde lært om elever / om elevers forståelse / om sammenhenger mellom undervisning og læring – og at de formidlet denne kunnskapen.

Det kan illustreres med modellen vist i figur 1.

Dudley (2016) mener at lærergrupper vil få enda mer læring ut av Lesson Study dersom de tar nok en sløyfe – altså bearbeider etter andre undervisning og prøver ut en tredje gang. Han framhever også betydningen av at lærere identifiserer «case pupils» som de spesielt observerer i undervisningen og som er viktige å observere for å undersøke forskningsspørsmålet. Denne modellen for Lesson Study har de hatt god erfaring med i England (Dudley, 2016).

Men hva slags erfaringer har de gjort seg på

Bømlo? De to skolene som startet for sju år siden, hadde ingen andre skoler i Norge å rådføre seg med da de startet. De måtte finne ut av mye på egenhånd. I det som nå følger, vil vi gi en presentasjon av noe av det som kom fram en planleggingsdag i mars 2017 da rektorene inviterte til en planleggingsdag om Lesson Study.

Erfaringsdeling i Bømlo kommune

Planleggingsdagen i mars 2017 ble brukt til å gjennomgå Lesson Study-syklusen for på ny å bevisstgjøre skolene på de ulike mulighetene som ligger i metoden. Vi ville «friske opp» minnet til de som hadde jobbet med metoden lenge, og vi ville tilføre kunnskap til nytilsatte. Dagen ble rammet inn ved hjelp av sitater fra den reviderte læreplanen som var på høring. Læreplanen (høringsdokumentet) vektlegger kollegial læring gjennom utforskning av praksis, og dette passer som hånd i hanske med det arbeidet som begge skolene har vært opptatt av å få til de senere årene, og hvor vi har benyttet Lesson Study som en av metodene for å oppnå slik praksis. Innholdet i dagen var tredelt: en refleksjonsøkt, en forelesningsøkt og en kafédiallog-økt.

Deltakerne ble delt inn i grupper og fikk i oppgave å reflektere over og å notere ned stikkord om sine erfaringer med Lesson Study innen fire kategorier og hvor de ville «plassere» dem:

- i en glassmonter
- på verkstedet
- i det historiske arkivet
- på nyhetstavla

På denne måten fikk vi en overordnet oppfattelse av hva personalet mener vi har lært og hvor vi bør gå videre. Dette fungerte også som en måte å starte erfaringsdeling på og å vekke til live erfaringer på tvers av grupper. I samtalen og forelesningen som Elaine Munthe ledet etterpå, tok vi for oss hele syklusen. Vi stoppet opp ved hver del og drøftet intensjoner og utfordringer. På den måten ble erfaringene og refleksjonene mer spisset mot enkeltdeler av prosessen og hva som både kan være vanskelig å få til og hva som krever mer innsats. Ved bruk av kafédialog jobbet vi med følgende spørsmål:

1. Lesson Study kan være et redskap for å holde oss oppdatert faglig (teoriutprøving). Hvordan bruke metodene inn mot dette mer enn vi gjør i dag?
2. En Lesson Study-syklus omfatter ulike deler («grovt sagt»: mål – planlegging – gjennomføring – evaluering/refleksjon). I hvor stor grad klarer vi å se og skape sammenheng mellom delene (at det vi har som mål å undersøke er det som blir evaluert)? Har vi forbedringspotensial, og hvordan kan vi eventuelt forbedre oss?
3. Hvordan skal vi på vår skole «rigge oss» for at Lesson Study som metode skal gi oss økt forståelse av elevens læring og vår egen undervisning (forbedre – foredle – fornye)?
4. På hvilken måte kan vi si at Lesson Study har gitt oss noen «bonuseffekter»? (Hva har endret seg når det gjelder vårt profesjonelle fellesskap etter at vi begynte med Lesson Study?

Oppsummering av erfaringer

Det ble notert fortløpende gjennom hele dagen for å få med alle de viktige refleksjonene og erfaringene som kom fram i diskusjoner under forelesnings-/samtaleøkten og under kafédialog-økten. I denne presentasjonen vil vi forsøke å systematisere notatene.

Undervisning er endret

Lærerne på Bømlo mener at de har endret undervisningen på flere områder. Det de framhevet spesielt, var at elever var mer inkludert og involvert i undervisning enn tidligere, at undervisningen er mer elevsentrert. Undervisningsmetodene var blitt mer varierte og de var også blitt mer oppmerksomme på behovet for å gi elever mer tid til å tenke, ikke haste videre eller gi elever for kort tid til å svare. Noen av lærerne viste til bruk av tankekart som et verktøy de hadde utviklet god erfaring med og som var til stor hjelp i deres arbeid med å forstå hvor elevene var rent faglig. Andre framhevet også at de var mer strukturert og tydeligere på hva de ville med undervisningen. Gjennom arbeidet med Lesson Study hadde de «vekket til live» og blitt bevisste på gammel kunnskap om undervisning og om elever.

Kollegialt samarbeid er endret

Gruppene framhevet endring i det kollegiale samarbeidet som en viktig konsekvens av arbeidet de hadde gjort og vært en del av. Det er ikke lenger snakk om «privatpraktiserende» lærere. Endringsprosessen gikk over lang tid og ble beskrevet som stille og rolig. Samarbeidet ble karakterisert som en delingskultur, og det ble også framhevet at lærerne nå kunne være mer tydelige i samtaler med hverandre. «Vi er mer kritiske til hva vi gjør», ble det sagt, men denne måten å være kritisk på, ble akseptert. Samtidig opplever de nå at de også er blitt bedre til å rose hverandre på konstruktive måter – de ser jo hverandre mer og er mer involvert i felles tenkning om undervisning. Lærerne snakket mer om undervisning nå enn tidligere, dørene er mer åpne og de er opptatt av å dele. De har en felles ansvarsforståelse og snakker om «våre elever».

Observasjonsferdigheter er videreutviklet

Etter hvert i arbeidet har lærerne utviklet observasjonsferdigheter. I starten var dette vanskelig. Å få anledning til å være til stede i undervisning kun som observatør – ikke som lærer – gir muligheter for å utvikle observasjonsferdigheter på en helt annen måte enn når man på samme tid både skal

undervise og observere systematisk. Lærerne ble oppmerksomme på hvor mye «... som går oss hus forbi», og de ble ikke minst oppmerksomme på at de ofte tar avgjørelser på grunnlag av noe de ikke har observert. Gjennom å observere ble de oppmerksomme på andre aspekter ved situasjoner, ved elever, ved relasjoner som har betydning for avgjørelsene de tok. Lærerne fortalte at de var blitt bedre til å spisse observasjonene, og at de hadde utviklet observasjonsskjema som de kunne bruke i ulike situasjoner alt etter hva som var forskningsspørsmålet og hva som skulle observeres.

Infrastruktur for skoleutvikling

En «bonuseffekt» som ble framhevet, er at de nå har en infrastruktur for endring. Lesson Study-arbeidet har utviklet samarbeidsmåter som gjorde det enklere å sette fart på arbeidet med «ungdomstrinn i utvikling» – de hadde strukturer som allerede var etablert og som enkelt kunne inkorporere nye satsingsområder på en systematisk måte. De hadde verktøy for organisasjonsutvikling.

Fortsatt arbeid med forbedringsområder

Ingen av lærerne ga uttrykk for at de var «ferdig utlært». Tvert imot var det stort engasjement i diskusjoner om hvor veien går videre når det gjelder utvikling av samarbeidet om å studere og forbedre muligheter for elevenes læring og utvikling. Nedenfor gjengir vi noen av områdene som ble framhevet som viktige å arbeide videre med.

Observasjonsferdigheter

Selv om lærerne var enige i at de hadde lært mye om observasjon og gjennom observasjon, var de også opptatt av at dette var et område de måtte videreutvikle. De kunne bli bedre til å spisse observasjoner mot forskningsspørsmål, og de kunne også bli bedre til å knytte teori og forskning til drøfting av observasjonene.

Hypoteser

En gruppe tok opp det å være eksplisitt på egne antakelser i forkant av forskningstimen (under planleggingsfasen). De mente at dette kunne være en måte å arbeide mer eksplisitt med observasjon

på også, og det kan være at det å være mer eksplisitt på hypoteser (antakelser) ville hjelpe dem med å spisse observasjonene. Det var lett å glemme hypotesene, sa de, og da kunne det bli vanskeligere å få øye på hva de faktisk lærte gjennom hele Lesson Study-syklusen.

Bruk av teori

Lærerne er opptatt av tilgang til litteratur. En av skolene har hatt et langvarig samarbeid innen norsk med en lærer ved Høgskolen på Vestlandet (HVL, tidligere HSH) som har gjort det mulig for lærerne å få oppdatert forskningskunnskap på en enklere måte. Dette ble framhevet som viktig for arbeidet. Bruken av «tekstseminarer» ble nevnt som muligheter, og det å koble Lesson Study med faglige satsingsområder for skolen som bidrar til felles faglig oppdatering sammen med praktisk utføring, er en måte å arbeide på som skolene vil videreutvikle. Det er vanlig å hente inn ekstern kompetanse når man bruker Lesson Study, og dette er et område som skolene vil undersøke nærmere.

Å gjøre endringer og gjenta undervisning

Det ble en interessant diskusjon om det å gjenta undervisning. Diskusjonen ble spesielt spisset da vi diskuterte om Lesson Study får konsekvenser ut over selve syklusen. Det var noen som opplevde at det kunne være en tendens til at etter at syklusen var over, så var de ferdige – og det var ikke nødvendigvis slik at de kunne se at det fikk så store konsekvenser.

Andre lærere argumenterte da for at man måtte gjøre endringer basert på observasjoner og så gjennomføre undervisningen en gang til. Dette er en viktig del av Lesson Study, men det er mange som velger å kutte ut andre gangs gjennomføring på grunn av tidspress. Lærerne mente at det var nettopp i en andre gangs gjennomføring at læringspotensialet for lærerne var stort.

Lærerne erfarte at dersom de ikke skulle gjenta undervisningen, ble diskusjonene om forskningstimen de hadde utført mindre grundige. De gikk mer overfladisk til verks. Men når de visste at de skulle gjenta undervisningen etter at de hadde

drøftet og revidert, brukte de mer tid på systematisk drøfting. Slik sett var kvaliteten på diskusjonene bedre når de skulle gjenta timen. Et annet læringsaspekt er at ved å gjenta undervisningen, fikk de også prøve ut nye praksiser i trygge omgivelser med systematisk observasjon. Erfaringene de dermed fikk med andre undervisningsmåter eller andre former for organisering eller innhold, styrket læringseffekten for lærerne. Deres klare anbefaling var å ikke hoppe over andre gangs gjennomføring.

Vurdere tidsbruk

Med bakgrunn i den diskusjonen kom vi inn på disponering av tid til Lesson Study. Kunne det være at det ikke var satt av nok tid til refleksjon, endring og ny utprøving? Var tidsdisponeringen deres for «for-tung» versus «bak-tung»? Dette vil lærerne og rektorene se nærmere på, og de vil vurdere tidsbruk framover slik at tiden også bidrar til læringsmuligheter for lærerne.

Konklusjon

Etter sju år med bruk av Lesson Study kan vi konkludere med at skolene har oppnådd større grad av felles innsikt i ledelse og observasjon av undervisning. Hvordan den enkelte elev lærer, har fått mer oppmerksomhet. Lesson Study har hatt en positiv innvirkning på bruk av varierte undervisningsmetoder, tilpassing av undervisning og bruk av undervisningsmateriell. Samlinger mellom skolene der lærere har presentert undervisning og «funn» for hverandre, har økt delingskulturen mellom skolene både i tema som har inngått i Lesson Study og i annet pedagogisk arbeid. I planlegging, gjennomføring og etterarbeid etter Lesson Study tar personalet del i refleksjon og deler egne opplevelser og erfaringer i økende grad, sammenlignet med tiden før metoden ble innført.

Lesson Study fungerer nå ofte som oppstart av og implementering av utviklingsarbeid på skolen. Det at et helt personale kan bruke Lesson Study-metoden, sikrer at utviklingsprosesser ved skolene har kvalitet og gir resultat. Rektorene har observert hvordan arbeidet har utviklet seg fra å være opptatt av skjema og metodespørsmål til å

bli styrt av hvordan personalet samlet kan arbeide med utviklingsarbeid ved skolene.

Planleggingsdagen viste skolene at de har funnet en metode å jobbe på som fungerer for dem. Det gjenstår fortsatt elementer som lærere og rektorer ønsker å jobbe mer grundig med, og som trolig vil bidra til å profesjonalisere arbeidet deres ytterligere.

LITTERATUR

DUDLEY, P. (2016). *Lesson Study: Professional learning for our time*, New York: Routledge.

NORWICH, B. & JONES, J. (2014) (red). *Lesson Study, Making a difference to teaching pupils with learning difficulties*, London: Bloomsbury.

LEWIS C., HURD J. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann

LEWIS C., PERRY R., FRIEDKIN S. (2011). Using Japanese curriculum materials to support lesson study outside Japan: Toward coherent curriculum. *Japanese Journal of Educational Research*, 6, 5-9.

LEWIS, C.C., PERRY, R.R., FRIEDKIN, S., ROTH, J.R. (2012). Improving Teaching Does Improve Teachers: Evidence from Lesson Study, *Journal of Teacher Education*, 63 (5): 368-375.

MUNTHE, E., BAUGSTØ, T., HALDORSEN, A-K. (2013). Japanske takter i Bømlo kommune, *Bedre Skole*, 1, 11-16.

TAKAHASHI, A. & MCDUGAL, T. (2016). *ZDM Mathematics Education*, 48 (4): 513-526.



Tone Osestad Baugstø er rektor ved Rubbestadneset skule i Bømlo kommune. Hun har vært rektor siden 2009. Hun har tidligere erfaring som lærer på barne- og ungdomsskoletrinn.



Anne Karin Haldorsen har arbeidet som rektor i Bømlo kommune i 25 år. Hun har undervisnings-erfaring fra 1-10 klasse på Bømlo og i Sola kommune.



Elaine Munthe er dekan ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora på Universitetet i Stavanger. Hun er professor i pedagogikk og hennes forskningsfelt er lærerutdanning og klasseromsforskning.



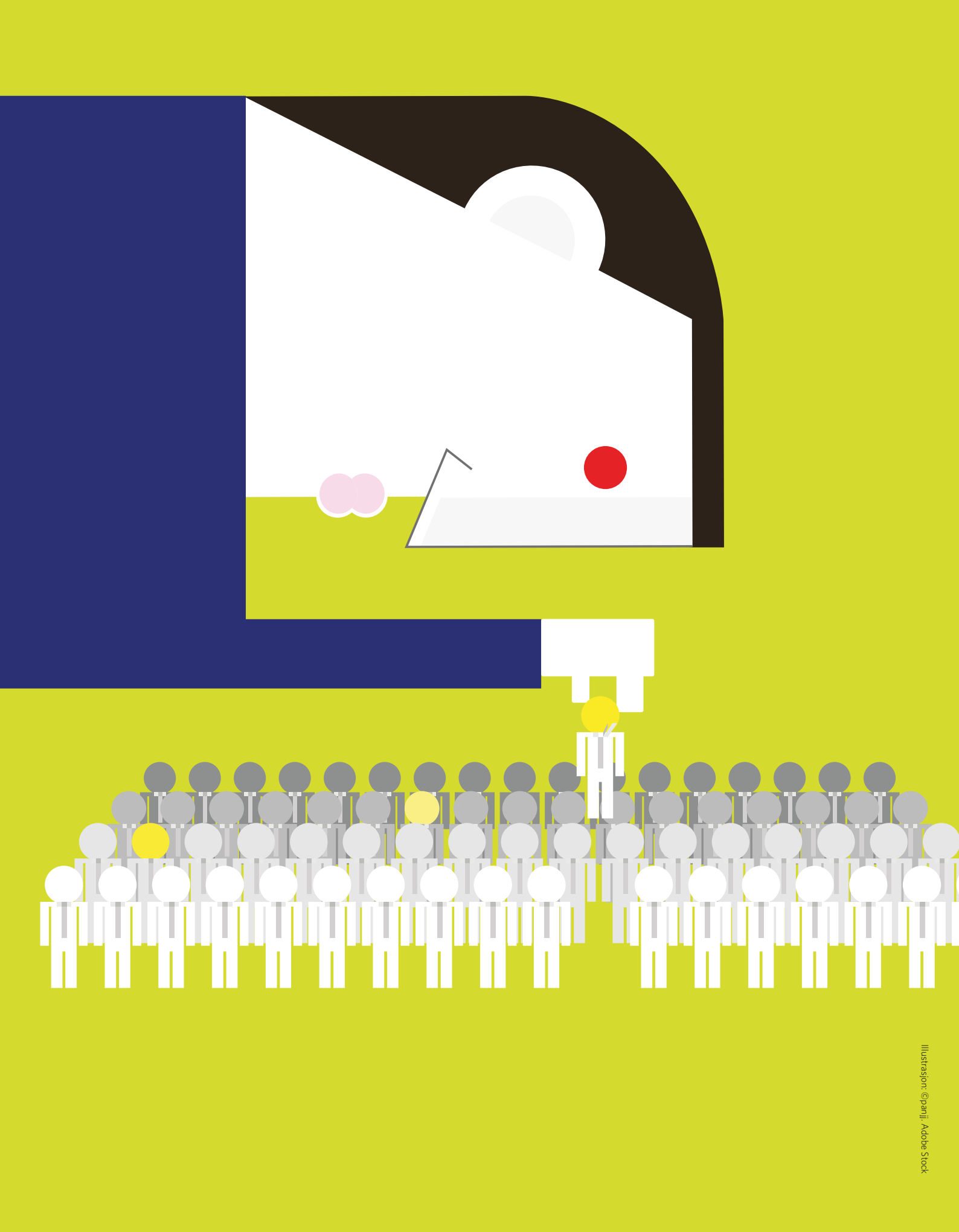
Gi elevene FRI!

Det tobakksforebyggende programmet FRI er tilbake i en ny, heldigital utgave! Programmet har allerede vært i bruk i over 1 000 klasserom ved nesten 400 skoler. FRI er laget for alle trinn i ungdomsskolen. Programmet fokuserer på mestring og samhandling i klasserommet. Viktigst av alt er at elevene synes det er gøy og engasjerende.

Hvorfor gi elevene FRI:

- Lærer elevene å si nei til snus og røyk.
- Gir ungdom mestringskompetanse.
- Bidrar til gode holdninger og sosial mestring.
- Følger målene i Kunnskapsløftet.
- Støtter LK06-målenes områder som digital og sosial kompetanse.

Vil du gi elevene FRI? Les mer på fristedet.no



Videreutdanning til lærerspesialist

Om å bli profet i eget land

■ AV TORIL FRAFJORD HOEM, TRUDE KRINGSTAD OG VIBEKE LORENTZEN

En lærerspesialist skal være faglig oppdatert og bidra til økt kompetanse på egen skole. Men ikke alle er like komfortable med å ha rollen både som kollega og veileder. Derfor har man ønsket å finne ut hvordan lærerspesialistene kan styrkes i rollen sin som endringsagenter på skolene.

«Ingen profet blir godt mottatt på sitt hjemsted», heter det i Lukasevangeliet. I Norge er nok sitatet bedre kjent gjennom Ibsens *Peer Gynt*, som sier at han har «læst på tryk – og satsen er sand – ingen blir profet i eget land». Ikke desto mindre, i skolen kaller man nå nettopp på sine egne for at de skal lede endringsprosesser på egen skole. Bakgrunnen for dette er å finne i strategien *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Her slås det fast at «Flere faglige karriereveier i skolen kan gi dyktige lærere nye muligheter til profesjonell videreutvikling og bidra til å gjøre skolen til en mer attraktiv arbeidsplass.» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 38)

Med utgangspunkt i denne strategien ble det høsten 2015 satt i gang en toårig prøveordning med funksjonstillinger som lærerspesialister i realfag og norsk i grunnskolen og i videregående skole. En lærerspesialist skal ifølge rammeverket for utlysning av funksjonsstilling¹, blant annet være faglig oppdatert innenfor skoleutvikling, forskning, fagdidaktikk og ny undervisningspraksis og ha et ansvar for å bidra til den kollektive kompetansen og utviklingen på egen skole. Kunnskapsdepartementet ønsket derfor også å pilotere et formelt kvalifiseringsløp (60 stp) på masternivå for lærerspesialister i norsk med vekt på lese- og skriveopplæring, og i matematikk. Lesesenteret og Skrivesenteret fikk oppdraget med å utarbeide og tilby videreutdanningen i norsk, og høsten 2016 startet 23 lærere opp på dette studiet.

Når regjeringen velger å bruke store økonomiske og menneskelige ressurser for å utvikle nye karriereveier for lærere, vil det være viktig å se

nærmere på hvordan lærerspesialistene kan styrkes i rollen sin som endringsagenter på skolene. Med utgangspunkt i refleksjonslogger skrevet av lærerspesialiststudenter i norsk med vekt på lese- og skriveopplæring, søker vi svar på følgende spørsmål: Hvordan oppfatter lærerspesialiststudentene rollen som lærerspesialist, og hvilke strategier har studentene for å igangsette endringsprosesser på egen skole? Disse refleksjonene gir oss som fagansvarlige for videreutdanningen viktig informasjon om hva en bør fylle utdanningen med for å styrke lærerne i arbeidet som endringsagenter. For å analysere loggene er de kodet og kategorisert ut fra begreper som rolleforventning, motivasjon, strategier og utfordringer. Disse kategoriene springer ut av forskning knyttet til «teacher leadership» og lærerarbeid, og kan hjelpe oss å si noe om lærerspesialistrollen i en norsk kontekst.

Lærerspesialist – et helt forskningsfelt

Utviklingen av lærerspesialister er ikke et norsk fenomen, og denne studien bygger på internasjonal forskning knyttet til lærerspesialistrollen. For eksempel har land som USA, Storbritannia, Australia og Singapore i flere tiår prøvd ut ulike former for «teacher leadership», og to oversiktsartikler gir god oversikt over forskning på feltet (York-Barr, 2004; Wenner og Cambell, 2016). Det finnes flere ulike definisjoner av begrepet. Fullan & Hargreaves definerer «teacher leadership» som «the capacity and commitment to contribute beyond one's classroom» (1996:13). En annen ofte sitert

definisjon på teacher leadership er «The process by which teachers, individually or collectively, influence their colleagues, principals, and other members of the school community to improve teaching and learning practices with the aim of increased student learning and achievement» (York-Barr og Duke 2004:287f)». Hva «teacher leadership» betyr i praksis, er imidlertid noe uklart, og begrepet kan se ut til å være et paraplybegrep for flere ulike typer funksjoner og titler lærere kan ha når det gjelder å veilede kollegaer eller lede utviklingsprosesser på skolen. Ingen av de ovenfor nevnte definisjonene er helt dekkende for lærerspesialistfunksjonen slik vi kjenner den i Norge. Disse definisjonene mangler den viktige dobbeltheten at lærerspesialisten i tillegg til å ha lederoppgaver, også fremdeles skal undervise. I rammer for utlysning av funksjonen som lærerspesialist² står det at ordningen skal bidra til at dyktige lærere blir i klasserommet. En definisjon på lærerspesialist i vår kontekst kan dermed være at lærerspesialister er lærere som fortsetter å undervise samtidig som de også leder utviklingsprosesser på egen skole. En slik definisjon bygger på en oppfatning av at lærere som fortsetter å undervise, vil ha bedre forutsetninger for å forstå kompleksiteten i læreryrket, med den usikkerheten og de dilemmaene som lærerne daglig står i. De vil stå i en unik posisjon som likeverdige.

Den norske varianten av «teacher leader», lærerspesialisten, samsvarer med det som i engelsk faglitteratur blir kalt «hybrid teacher leader» (Margolis, 2012). Som denne betegnelsen illustrerer, ligger det her forventninger om at læreren skal fylle rollene som både kollega og leder. Denne grensekryssingen kan gi lærerspesialistene både den nødvendige legitimiteten og legaliteten de trenger for å kunne være «profet i eget land». Hybridlærerne vil ofte selv streve med å implementere de samme endringene i sin egen undervisning som de oppmuntrer kollegaene sine til å gjøre, og det at de selv står i de samme utfordringene, kan være avgjørende for at lærerspesialistene lykkes i å bli de endringsagentene som utlysningen etter spør. Forskning viser nemlig at lærere som slutter å undervise og går over i rent administrative roller, ser ut til å miste troverdigheten overfor dem som fortsatt står i klasserommene (Bell et al, 2011:63).

Teacher Leadership Exploratory Consortium, som er en amerikansk sammenslutning bestående av en rekke utdanningsinteressenter, inkludert til-litsvalgte, lærere, skoleledere, politiske organisasjoner og ledere i høyere utdanning som jobber for å utvikle «teacher leadership», anbefaler også at lærerne står i slike hybride roller³ (2011).

Det er bred enighet om at «teacher leadership» kan være et viktig aspekt i skoleutvikling (Smylie, 1995; Katzenmeyer & Moller, 2001; York-Barr & Duke, 2004; Wenner & Cambell, 2016). Samtidig viser forskningen at skoler kan være preget av et sterkt vern av egen autonomi og manglende villighet til å bli påvirket av andre (York-Barr & Duke, 2004, Collinson, 2012), og en har derfor sett nødvendigheten av å investere i utvikling av lederrollen. Det finnes allerede videreutdanningskurs på masternivå i USA som er skreddersydd for lærere som allerede har lederfunksjoner eller ønsker å lede kollegaer, og det finnes også forskning på hvordan disse videreutdanningsprogrammene rustet og former lærerne for lederroller (Hunzicker, 2012; Taylor et. al., 2011). Felles for utdanningsprogrammene som det vises til her, er at studentene blir oppfordret til å utforske og forbedre egen praksis gjennom metoder som aksjonsforskning, samt at de gjennom studiet må samle empiri som dokumenterer egen utvikling.

Ukomfortabel med tittelen

Læreryrket har tradisjonelt vært kjennetegnet av en egalitær struktur med fravær av hierarki (Lortie, 2002). Lærerne har sett på hverandre som likeverdige, og lærerorganisasjonene har vært lite begeistret for forslag om resultat- og prestasjonsbasert lønn. Men alle lærerne på videreutdanningskurset for lærerspesialister står i hybride roller på skolene sine og har ulike roller for å bidra til den faglige utviklingen på skolene sine. Noen er lese- og skriveveiledere og ressurslærere, andre er spes.ped.-koordinatorer, medlemmer av skolens språkteam eller ressursgruppe, mens andre igjen allerede innehar funksjonen som lærerspesialist i den toårige nasjonale pilotutprøvingen. Selv om de har søkt videreutdanning som lærerspesialist, er det tydelig at det ikke er *tittelen* lærerspesialist de er ute etter. Flere av lærerspesialiststudentene uttrykker snarere at de er ukomfortable med

tittelen. Ubehaget kommer til uttrykk gjennom utsagn som «Lærerspesialist, eg hadde høyrte uttrykket gjennom fagforeininga, men det hadde ikkje vore ein tittel eg hadde higa etter, for å sei det mildt», eller «Jeg får litt prestasjonsangst med tanke på navnet lærerspesialist. Jeg føler meg langt ifra som noen spesialist og synes kanskje ordet lærerspesialist er litt snobbete.» Margolis og Deuel (2009) undersøkte også hva tittelen «teacher leader» betydde for en gruppe amerikanske lærerledere, og forskerne gjorde lignende funn. En av deres informanter uttrykte at tittelen gjorde henne forlegen. En kan kanskje derfor si at lærerspesialistordningen rokker ved den egalitære strukturen som tradisjonelt har kjennetegnet læreryrket.

De erfarne lærerne på lærerspesialiststudiet vet dessuten at det alltid er mange ting det kommer an på for å lykkes i skolen. Læreryrket karakteriseres som komplekst, uten faste standarder og er preget av dilemmaer og usikkerhet (Labaree, 2000, Kennedy, 2016, Munthe, 2005). Det som kan fungere godt i én kontekst, vil være uhensiktsmessig i en annen. Lærerspesialiststudentene er derfor ydmyke overfor hardtarbeidende kollegaer som gjør så godt de kan. En av dem sier: «Jeg tror norsk skole har mange lærerspesialister uten verken lønn eller tid, ikke alle har særlig god utdanning heller». Viktigere enn tittelen blir dermed hvordan du fyller rollen.

Behov for mer forskningsbasert kunnskap

Autonomi er et begrep som brukes for å beskrive læreryrket. Lærerne har i stor grad kunnet bestemme sin pedagogiske praksis selv og har i stor grad kunnet være privatpraktiserende. I sin profesjonsutøvelse har lærerne lagt stor vekt på erfaringsbasert kunnskap (Jensen, 2008), men lærerne forventes også å kunne orientere seg i aktuell forskning og kunne ta ny kunnskap i bruk (Kunnskapsdepartementet, 2009). En av lærerspesialistene reflekterer rundt det å være privatpraktiserende lærer på denne måten:

Vi må bort fra en situasjon der hver enkelt lærer kan definere selv hvilken undervisning som er best. For meg handler dette om å bygge en kultur der vi står sammen om hvordan vi ser på god undervisning, og ikke en der en lærer må finne ut alt selv og senere står alene om ansvaret for



sin egen undervisning. For å få til dette trenger vi hjelp fra forskning som kan fortelle oss hva som faktisk fungerer. Hva skjer på de skolene som får gode resultater? Finnes det fellestrekk vi kan lære av? Hvilke forhold er det som påvirker elevenes læring?

Lærerspesialiststudentene uttrykker ønske om egen profesjonell utvikling og motiveres av at de i studiet vil få tilgang på mer forskningsbasert kunnskap. En av studentene sier det slik: «Etter snart 20 år i skolen kjenner jeg at det er viktig å stadig fornye seg, være nysgjerrig på hvordan man kan gjøre ting på bedre måter og ikke minst hvordan forandringer i samfunnet gjør at skolen må tenke nytt.» En annen student sier at «jeg savner større kunnskap om den teoretiske overbygningen og understøttelsen av det jeg gjør eller ønsker å gjøre. Jeg savner bedre innsikt i den evidensbaserte begrunnelsen for hva som virker, hva som gir uttelling i form av økt forståelse og økt mestring». Men lærerspesialistene skal ikke bare selv vinne ny kunnskap. Rollen innebærer også å dele kunnskapen på egen skole. Flere av lærerspesialiststudentene har allerede kjent på utfordringen når kollegaer ikke ønsker å forholde seg til forskning: «Hva gjør en når noen mener at forskning ikke er noe en trenger å forholde seg til på vår skole?»

Har strategier for å støtte, men ikke for å utfordre

Studentene peker i refleksjonsloggene på at det er vanskelig å fylle rollen som endringsagent på

Figur 1

HVORDAN KAN LÆRERSPESIALISTER UTØVE LEDERSKAP?



egen skole, og gjennom studiet trenger de også å styrkes når det gjelder å lede utviklingsprosesser. Noen av utfordringene handler om rolleforventninger. En av studentene sier: «Jeg føler at jeg foreløpig ikke fyller jobben min som lærerspesialist. Siden lærerspesialistordningen er en pilot, er det heller ikke mange retningslinjer for hva jobben innebærer enda.» Noen kjenner på at de står i en vanskelig «mellomrolle». De er ikke en del av ledelsen og har derfor ikke den samme autoriteten til å gjennomføre endringer. Andre kjenner på utfordringen med å være både kollega og leseveileder: «Ikke alle kollegaer liker å ta imot råd fra kollegaer». En amerikansk forskningsartikkel trekker fram at siden «teacher leaders» ikke er formelle ledere som verken kan vurdere en kollega eller gi belønning eller sanksjoner, er de helt avhengige av å ha tillit fra kollegaene sine (Mangin og Stoelinga, 2008). For å oppnå denne tilliten hadde lærerlederne mange ulike strategier: De foreleste, hadde workshops, planla sammen med kollegaer, modellerte timer, observerte, ga tilbakemeldinger, analyserte data (elevtekster). Men det så ut til være en tendens til at de posisjonerte seg mer som kollegaer og likeverdige partnere enn som eksperter. De amerikanske

«teacher leaders» tonet heller ned ekspertrollen og unngikk å gi «hard feedback», kritikk, til sine kollegaer. I stedet støttet de kollegaene på et lite utfordrende overflatenivå gjennom å gi hjelp og assistanse, oppmuntre, dele undervisningsopplegg og materiell. Hovedbudskapet i artikkelen til Mangin og Stoelinga (2008) er at skal en få til endringer i skolen, har en behov for en skolekultur som verdsetter ærlig kritikk, selv om den utfordrer læreres praksis og kan føre til et visst profesjonelt ubehag.

Mange av lærerspesialiststudentene rapporterer at de har de samme strategiene som de amerikanske «teacher leaders», og støtter gjerne kollegaene sine, men uten å utfordre eller stille kritiske spørsmål. De bistår, hjelper, ønsker å iverksette tiltak som alle kan følge og som ikke krever så mye av hver enkelt pedagog. Det kan for eksempel være å tilrettelegge for litteraturuker på en slik måte at det blir arbeidsbesparende for kollegaer. De utvikler ressurser som for eksempel leseplan og skriveplan og formidler kunnskap. De informerer om ny forskning, de legger til rette for erfaringsdeling og deler også selv konkrete tips og undervisningsopplegg. De er svært opptatt av å gi kollegaer støtte som «oppleves som direkte matnyttig». Men de er også

klar over at disse strategiene kanskje ikke fører til praksisendring. Dette kommer til uttrykk gjennom utsagn som: «Endring av praksis er en prosess som krever handling over tid!» og «Endringsprosesser på egen skole kan være smertefullt».

Flere trekker fram at endring er avhengig av at en har identifisert et behov: «For at det skal kunne skje endringer, tror jeg det må være et behov hos den enkelte – vi kan ikke bare komme med pålegg om hva de skal gjøre». Det betyr at en som lærer aldri kan være helt sikker på at en har funnet den beste metoden eller didaktikken, men må stadig stille kritiske spørsmål og reflektere over egen praksis». Ifølge Dewey (1991) betyr refleksjon å utsette konklusjoner mens man undersøker videre, og det forutsetter å forbli i usikkerheten (her sitert i Munthe, 2005, s. 432). Lærerspesialiststudentene sier det på denne måten: «Dersom hele kollegiet kommer dithen at vi stiller spørsmål til egen praksis i klasserommet, [...] tror jeg vi kan gjøre nyttige framskritt [...]». «Kanskje utviklingsmøter kan ta utgangspunkt i en problemstilling og et spørsmål i stedet for en innledning og et forslag?». De løfter også opp viktigheten av å våge å utfordre egen praksis: «Vi må tørre å diskutere egen praksis, der en kan dele både positive og negative erfaringer, og der det er rom for å spørre: Hvorfor gjør du det slik?»

Hvordan gjøre lærere til endringsagenter

Som vi har sett i denne lille studien, er lærerspesialistene ydmyke i rollen sin. De ser også nødvendigheten av å opparbeide seg kollegaers tillit og har erfart at dette tar tid. Måten de forsøker å opparbeide seg denne tilliten på, handler om å tilrettelegge, dele og støtte, men dette er ikke tilstrekkelig for å skape varige endringer i praksis. For å styrke lærerspesialistene i å fylle rollen sin som profeter i eget land, må studentene også få erfaring med å utforske egen praksis, gjøre egen tenking og planlegging synlig for andre, samle og vise fram dokumentasjon på elevenes læring, for deretter å støtte kollegaer til å gjøre det samme. På sikt vil en da kunne skape en kultur der det å utfordre hverandre er legitimt. Dette vil være i tråd med tiltak som forskning har vist er særlig effektive (Margolis, 2008; Margolis & Deuel, 2009). Når lærerspesialistene presenterer seg selv som

kontinuerlig lærende, ved å demonstrere hvordan de selv har stilt spørsmål til egen undervisning og ved å vise hvordan de selv har utforsket nye metoder, vil det kunne føre til at kollegaer mer åpent erkjenner at de også har utfordringer og at de er mer innstilte på å prøve ut nye tilnærminger til de dilemmaene de står i. Deling i form av ren formidling av ny kunnskap, presentasjon av en rekke nye ideer eller strategier uten forventning om at noe skal prøves ut i praksis, eller for detaljerte beskrivelser av lærerspesialistens egne opplegg, førte ikke til praksisendring i studiene til Margolis (2008) og Margolis og Deuel (2009).

Med utgangspunkt i forskning om «teacher leadership», lærerarbeid og endrings- og utviklingsarbeid i skolen, kan en tenke seg at fire hovedstrategier kan ligge til grunn for lærerspesialiststudiet: Utforske, dele, støtte og utfordre (se figur 1), og videreutdanningsstudiet i norsk med vekt på lese- og skriveopplæring bygger på disse strategiene.

I figuren er disse strategiene fremstilt i et kretsløp fordi det alltid vil være nye områder å utforske, ny kunnskap å dele, nye områder å støtte og nye utfordringer å gi. Lærerspesialiststudentene kan gjennom videreutdanningskurset for det første styrkes gjennom å *utforske* ny faglitteratur, nye begreper, teorier og prinsipper og bruke dette som optikk når de stiller kritiske spørsmål til egen undervisning og omsetter den teoretiske kunnskapen til praktisk undervisning. I tillegg bør lærerspesialistene styrkes i å utforske ulike metoder for å samle dokumentasjon på elevenes læring.

Deling handler om å gjøre egen tenking, planlegging, undervisning og ikke minst dokumentasjon på elevenes læring synlig for andre, og gjennom studiet bør lærerspesialistene få erfaring med ulike måter å dele på. Arbeidsmåter i studiet kan dermed fungere som modell for hvordan lærerspesialistene deretter kan *støtte* egne kollegaer i å være faglig oppdatert, lese faglitteratur, utforske egen praksis og samle dokumentasjon på elevenes læring. Først når en selv er blitt *utfordret* til å begrunne didaktiske valg med utgangspunkt i både erfaringsbasert og teoribasert kunnskap, kan en komme i posisjon til å utfordre andre og gi tilbakemeldinger med motstand i uten å være redd for at kritikken fører til profesjonelt ubehag

LITTERATUR

- BELL, J., THACKER, T., & SCHARGEL, F.P. (2011). *Schools where teachers lead: What successful leaders do*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- COLLINS, V. (2012). Leading by learning, learning by leading. *Professional Development in Education*, 38(2), 247-266.
- DEWEY, J. (1991). *How We Think*. Amherst, NY: Prometheus Books.
- FULLAN M., & HARGREAVES, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- HUNZICKER, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38. 267-289.
- JENSEN, K. (2008). *Profesjonslæring i endring (ProLearn)*. Rapport til Forskningsrådets KUL-program 2008. Oslo: UiO, Pedagogisk forskningsinstitutt, i samarbeid med Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- KATZENMEYER, M., & MOLLER, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- KENNEDY, M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*. 86(4), 945-980.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2009). Stortingsmelding 11 (2008-2009). *Læreren*. Rollen og utdanning. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2014). «Lærerløftet». *På lag for kunnskapsskolen*. Strategi. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- LABAREE, D. (2000). On the Nature of Teaching and Teacher Education. Difficult Practices that Look Easy. *Journal of Teacher Education*. Vol. 51, No. 3, May/June 2000. s. 228-233.
- LORTIE, D.C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study* (2nd ed.) Chicago: University of Chicago Press.
- MANGIN, M.M. & STOELINGA S.R. (2008). Teacher leadership: What it is and why it matters. I: M.M. Mangin & S.R. Stoelinga (red.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (s. 1-9). New York, NY: Teachers College Press.
- MARGOLIS, J. (2008). When teachers face teachers: Listening to the resource «right down the hall.» *Teaching Education*, 19(4), 293-310.
- MARGOLIS, J. (2012). Hybrid teacher leaders and the new professional development ecology. *Professional Development in Education*, 38(2), 291-315.
- MARGOLIS, J., & DENEL, A. (2009). Teacher leaders in action – motivation, morality, and money. *Leadership and Policy in Schools*. 8:264-286.
- MAUSETHAGEN, S. (2015). *Læreren i endring. Om nye forventninger til lærerprofesjon og lærerarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MUNTHE, E. (2005). Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 6/2005 s. 431-445.
- SMYLIE, M.A. (1996). New Perspectives on Teacher Leadership. *The Elementary School Journal*. Vol. 96, No. 1, Special Issue: Teacher Leadership (Sep., 1995), s. 3-7.
- TAYLOR, M., GOEKE, J., KLEIN, E., ONORE, C., & GEIST, K. (2011). Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, 27, 920-929.
- TEACHER LEADERSHIP EXPLORATORY CONSORTIUM. (2012). Teacher leader model standards. Hentet fra <www.teacherleaderstandards.org>
- YORK-BARR, J., & DUKE, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship Review of Educational Research, 74(3), 255-316. *Professional Development in Education*, 38(2), 229-246.
- WENNER, J. & CAMBELL, T. (2016). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*. Published online before print June 16, 2016. s. 1-38.

hos kollegaer. Å utfordre kollegaer vil være det som er mest krevende, og derfor blir det viktig at lærerspesialistene gjennom studiet sammen kan utvikle en didaktikk for hvordan dette kan gjøres.

Lærerspesialistordningen er ny i Norge, og det vil ta tid for lærerspesialistene å forme og fylle rollen sin. Det blir viktig å lære både av piloteringen av lærerspesialistutdanningen og av piloteringen av funksjonsstillingene. Evaluering av videreutdanningen slik den nå er designet ut fra disse fire strategiene, vil kunne si noe om hvorvidt lærerspesialiststudentene opplever at de blir rustet for funksjonen lærerspesialist. Dessuten blir det viktig å analysere hvordan de lærerspesialistene som ikke deltar i formell videreutdanning, utformer denne nye rollen sin.

NOTER

- 1 <https://www.regjeringen.no/contentassets/3fa859ce534342a091b8e3ac29402098/vedlegg-til-invitasjon-pilot-funksjon-larerspesialist-l884723.pdf>
- 2 <https://www.regjeringen.no/contentassets/3fa859ce534342a091b8e3ac29402098/vedlegg-til-invitasjon-pilot-funksjon-larerspesialist-l884723.pdf>
- 3 http://www.teacherleaderstandards.org/teacher_leadership_exploratory_consortium



Toril Fraffjord Hoem er førstelektor i lesevitenskap ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger og har mange års undervisningserfaring fra grunnskolen. Hun har særlig interesse for fagspesifikk lesing og skriving og læreres læring. Foruten å arbeide med videreutdanningskurs for lærere i lesing og skriving som grunnleggende ferdighet og norsk med vekt på lese- og skriveopplæring for lærerspesialister har hun også vært prosjektleder for Ungdomstrinn i utvikling.



Trude Kringstad er seniorrådgiver ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Hun har holdt en rekke kurs om skriving og skriveopplæring, og hun har ledet Skritesenterets oppdrag i forbindelse med den nasjonale satsingen på ungdomstrinnet i Norge, Ungdomstrinn i utvikling. Hun arbeider nå blant annet med videreutdanningskurs i norsk med vekt på lese- og skriveopplæring for lærerspesialister.



Vibeke Lorentzen er phd-stipendiat i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning på NTNU og har lang undervisningserfaring fra grunnskolen. Inntil nylig har hun vært rådgiver ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning og har holdt en rekke kurs om skriving og skriveopplæring. Hun arbeider nå blant annet med videreutdanningskurs for lærere i lesing og skriving som grunnleggende ferdighet.

Elever med eksepsjonelle evner

– mer enn bare skoleflinke

■ AV LENE KLEPPO, INGVL LOFTESNES KVÅLE OG KIRSTEN FLATEN

Elever med eksepsjonelle evner legger ofte mer vekt på det de selv opplever som viktig og interessant enn å gi de svarene som læreren forventer og ønsker. Eksamener og prøver gjenspeiler ofte ikke potensialet deres, og det kreves derfor kompetanse når det gjelder å finne disse elevene og gi dem et tilpasset opplæringstilbud.

I 1968 skrev Arnold Hofset en doktorgradsavhandling om temaet «elever med eksepsjonelle evner», før han i 1970 ga ut boken *Evnerike barn i grunnskolen* (Smedsrud og Skogen, 2016). Dette kunne i utgangspunktet representert startskuddet for norsk forskning på området, men det var ikke før på begynnelsen av 2000-tallet at løpet virkelig var i gang. Forskere som Ella Idsøe, Kjell Skogen og Jørgen Smedsrud (Finsberg, 2015) har alle vært bidragsytere i denne forskningen. Andre aktører er blant annet bloggere (Krumelure, 2017) og engasjerte foreldre (LykkeligeBarn, 2016). I 2016 kom også Utdanningsdepartementet på banen med sin utredning *Mer å hente*, som omhandler

nettopp elever med eksepsjonelle evner og hvordan skolen tar vare på dem (NOU 2016:14, 2016).

Begreper knyttet til elevgruppen

Gruppen vi snakker om her kan oppfattes som heterogen, og det gjenspeiles i alle de ulike begrepene som blir brukt om elever med et ekstraordinært læringspotensial (Børte, Lillejord og Johansson, 2016). Eksempler på dette er «talentfulle elever», «evnerike elever», «høyt presterende elever» og «elever med akademisk talent». I denne artikkelen brukes begrepet *elever med eksepsjonelle evner*, som vi mener dekker mangfoldet og heterogeniteten i elevgruppen.

Begrepsavklaring

Den nyeste offentlige utredningen i Kunnskapsdepartementet, *Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial*, viser til at alle elever har potensial for læring, men at enkelte elever har et større eller et ekstraordinært læringspotensial (NOU 2016:14, 2016). Det å ha stort læringspotensial er ikke utelukkende en medfødt egenskap; det omfatter både medfødte og tillærte evner, i tillegg til lyst og vilje hos elevene til å arbeide for at deres talent får utvikle og utfolde seg (Stavanger kommune, 2016).

Intelligens og motivasjon er elementer som trekkes inn i forståelse av elevgruppen. Her tas utgangspunkt i Raaheim og Teigens (2016) definisjon:

Intelligens er [...] evnen til å oppfatte, tenke og resonnerer så vel som gjenkjenne og forstå [...] nye situasjoner [...] på grunnlag av tidligere erfaring og kunnskap. I intelligensbegrepet inngår også evne til abstrakt tenkning og resonnering.

Begrepet motivasjon brukes for å forklare hva som skaper aktivitet hos individet, hva som gjør at aktiviteten holdes ved like, hvor mye innsats en velger å sette inn og hva som gir aktiviteten retning, mål og mening (Imsen, 2014).

Hvem er elevene med eksepsjonelle evner?

Grunnleggende og gjennomgående kjennetegn som brukes om elever med eksepsjonelle evner er at de har høyere kognitiv intelligens enn barn på samme alder, noe som dreier seg om en IQ over 130 (Idsøe og Skogen, 2011). Denne elevgruppen antas å utgjøre 2–5 prosent (Børte m.fl., 2016).

Jøsendalutvalget sin utredning definerer elevgruppen på følgende måte:

Elever med ekstraordinært læringspotensial har spesielle evner, kan lære særdeles raskt og i mange sammenhenger ligge svært langt foran sine jevnaldrende. De kan tenke komplekst, er svært nysgjerrige og er gode på problemløsning. De er generelt sett også mer utholdende og bedre til å konsentrere seg over lengre perioder. Et annet trekk er at de kan arbeide fra det abstrakte til det konkrete sammenlignet med jevnaldrende som ofte må starte med det kjente og nære før de kan utvide til det abstrakte (NOU 2016:14, 2016).

Idsøe (2014) peker på at elever med eksepsjonelle evner er en svært heterogen gruppe, og kan ha stort læringspotensial, både innenfor akademiske og estetiske fag. Smedsrud et.al (2016) sier at elever med eksepsjonelle evner kan ha uvanlig mye energi og til tider drive både foreldre og lærere til utmattelse.

Skoleflinke elever versus elever med eksepsjonelle evner

Skoleflinke elever fokuserer som regel på mestring av det konkrete lærestoffet som blir presentert for dem av læreren. De har generelt høy motivasjon, god arbeidsinnsats og fin presentasjon av arbeidet sitt. Skoleflinke elever er i mye større grad enn elever med eksepsjonelle evner opptatt av å gi de svarene læreren forventer og ønsker (Smedsrud et al., 2016). På eksamener og nasjonale prøver har de jevnt over gode resultater, og har ofte gode relasjoner til lærerne (Idsøe, 2014).

Elever med eksepsjonelle evner er på sin side mer opptatt av å fokusere på det de selv opplever som viktig og av interesse (Idsøe, 2014), gjerne langt utover det pensum dekker (Smedsrud et al., 2016). Generelt sett er elever med eksepsjonelle evner bedre problemløsere, gjerne individualistiske og finner svært ofte utradisjonelle løsninger på utfordringer (Idsøe et al., 2011). Dessuten viser ikke alltid elever med eksepsjonelle evner potensialet sitt gjennom nasjonale prøver og eksamener. Dette henger sammen med at prøvene kun måler hva elevene har lært, og i mindre grad hva de faktisk kan, samt at de ofte underpresterer på prøver som ikke fanger interessen (Bunting, 2014). Elever med eksepsjonelle evner oppfører seg på mange områder annerledes enn skoleflinke elever (Idsøe, 2014).

Identifisering

Identifisering av elever med eksepsjonelle evner er et komplekst felt, derfor kombineres gjerne ulike metoder i arbeidet (NOU 2016:14 2016). Hellers *Munich-modellen* beskriver relasjonen mellom evner og prestasjon, og har som utgangspunkt at alle elever har potensielle evner. Modellen understreker at evner, med riktig støtte, kan utvikles til talent. Mønks multidimensjonale modell tar utgangspunkt i at eksepsjonelle evner er interaksjon mellom evner over gjennomsnittet, engasjement

for oppgaver og kreativitet (Børte et al., 2016). I identifiseringsprosessen er det viktig å inkludere elevenes faglige, sosiale, emosjonelle, psykiske og fysiske behov (NOU 2016:14, 2016).

Jøsendalutvalget peker i sin utredning på at det «i Norge er liten aksept og tradisjon for kartlegging av evner eller potensial, og verktøyene er derfor færre og dårligere enn i andre land som har utviklet egne identifiseringsverktøy» (NOU 2016:14, 2016). Det nærmeste en kommer identifisering av elever med eksepsjonelle evner, er bruk av intelligenstagere foretatt av pedagogisk-psykologisk tjeneste, heretter omtalt som PPT (Idsøe et al., 2011).

Dersom elever med eksepsjonelle evner skal få utnytte potensialet sitt i skolen, kreves det kunnskap fra skolen og lærerens side. Mangler skolen og enkeltlæreren denne kunnskapen, kan det føre til faglig underprising hos disse elevene. I første omgang kan dette gi negative utslag i skolehverdagen, noe som videre kan danne grunnlag for sårbarhet og risiko for senere utvikling (Damsgaard et al., 2016).

Pedagogiske strategier for å sikre faglig utbytte

Læreren som profesjonell yrkesutøver skal lede elevenes læring og generelle utvikling på skolen (KSlæring, 2016). En avgjørende faktor for at elevene klarer å realisere læringspotensialet sitt, er at læreren har tydelige forventninger til elevene og evne til å skape motivasjon hos hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Elever med eksepsjonelle evner kan ha høyere indre motivasjon enn andre elever, men flere av elevene i denne elevgruppen underpresterer dersom de ikke opplever faglig inkludering og utfordring (NOU 2016:14, 2016).

Fagliteratur peker på ulike differensieringsstrategier som kan benyttes i møte med elever med eksepsjonelle evner.

Akselerasjon er en metode som bygger på at elevene i kraft av sine eksepsjonelle evner tilegner seg kunnskap raskere enn sine medelever, noe som innebærer at elevene kan jobbe seg hurtigere gjennom det tradisjonelle pensumet enn vanlig (Lie, 2014). Ulike former for akselerasjon kan være å begynne tidligere på skolen, hoppe over et klassetrinn eller akselerasjon i utvalgte fag.

Målet med akselerasjon er å øke arbeidshastigheten til eleven for å lære mer på kortere tid, uten nødvendigvis å gå dypere i pensum (Smedsrud et al., 2016). Gjennom å åpne for ulike former for akselerasjon unngår en gjerne at elever med eksepsjonelle evner opplever kjedsomhet i skolen (Idsøe et al., 2011). Ved hjelp av disse strategiene kan elever med eksepsjonelle evner og lærevansker på ett område få et avansert tilbud som passer deres evner, uten å måtte plassere dem på et nivå som fører til problemer med å mestre fagene (Lie, 2014). Akselerasjon er, sammen med berikelse, ett av de mest anvendte tiltakene i møte med elever med eksepsjonelle evner (Smedsrud et al., 2016).

Berikelse handler om å utvide og utdype lærestoffet, noe som kan gagne elever med eksepsjonelle evner. En internasjonal forskningsartikkel viser at berikelse er den mest utbredte strategien i møte med elever med eksepsjonelle evner (Freeman m.fl., 2010). Bruk av problemløsningsstrategier og åpne oppgaver som i større grad krever abstrakt og kompleks tenkning, er utbredt (NOU 2016:14, 2016). Fellesnevneren for alle typer berikelse er at det tilbyr noe mer enn det læreplanen på nåværende tidspunkt gjør (Smedsrud et al., 2016). Et tilbud kan være å sette eleven i kontakt med en fagperson innenfor elevens interesseområde, noe som gir eleven mulighet til å gå dypere inn i fagfeltet i samspill med en veileder (Idsøe et al., 2011). En annen form for berikelse kan være å åpne for at eleven, på egenhånd, kan dykke dypere i pensum og presentere dette på valgfri måte (Idsøe et al., 2011).

Segregering er en strategi som går ut på å gruppere elevene etter evnene sine. Dette kan gjøres på mange måter, men spesielt kjent er gjerne spesialskoler og klasser med spesielt utformede oppgaver. Målet med dette er å kunne gjennomføre den pedagogiske virksomheten i skolen mest mulig effektivt (Idsøe et al., 2011). I Norge er ikke gruppering i egne skoler brukt som pedagogisk strategi, da det i norsk skole ikke er lov å organisere permanent ut fra evner og forutsetninger (Idsøe, 2014). Likevel blir danning av grupper med elever fra ulike klassetrinn som deler felles evner og interesser brukt, da det er åpnet for at skolen over et kortere tidsrom kan organisere alternativer (Idsøe, 2014). Idsøe et al. (2011) mener at

elever med eksepsjonelle evner ved hjelp av denne strategien vil få et mer utfordrende læringsmiljø og muligheten til å møte elever på samme nivå.

I tillegg til bruk av differensieringsstrategier er det viktig å arbeide for at elever med eksepsjonelle evner også lærer bruk av ulike læringsstrategier. Bruk av læringsstrategier er nødvendig for å kunne utnytte læringspotensialet maksimalt, og dersom elevgruppen ikke tilegner seg denne kunnskapen, kan det i verste fall føre til at elevene underpresterer (NOU 2016:14, 2016). Lie (2014) peker også på at god støtte i form av ulike tiltak utenfor skolen og gode kulturelle, sosiale og økonomiske ressurser vil kunne fremme utvikling av elevenes eksepsjonelle evner.

Enkelte skoler i Norge jobber bevisst med å tilrettelegge for elever med eksepsjonelle evner; en av disse er Gaupen Skole i Ringsaker kommune. Skolen peker på at det ikke finnes noen klare retningslinjer for hvordan tilretteleggingen rundt elever med eksepsjonelle evner skal håndteres, verken nasjonalt eller kommunalt. Skolen har derfor utarbeidet en egen handlingsplan i tett samarbeid med både foreldre og PPT (Johansson, 2016) som skal sørge for at de elevene som presterer faglig bedre enn forventet, får passende utfordringer (Gaupen skole, 2014).

Intervju med lærere

Det er viktig å huske på at elever med eksepsjonelle evner ikke er like (Porter, 1999). Disse ulikhetene kommer tydelig frem gjennom kommentarer fra lærere gjennom fire kvalitative intervju om elevgruppen. Elevene som ble diskutert i intervjuene var elever i tredje- til sjuendeklasse.

Elevenes språklige evner beskrives på denne måten:

[...] gjennom testing har vi også sett at h*n er språklig på et langt høyere nivå enn de andre. Men samtidig så er h*n ikke så veldig flink til å uttrykke seg muntlig, til tross. For det går nok fortere oppe i hodet enn det som kommer ut.

Elevene ser sammenhenger mellom ulike temaer allerede før de er gjennomgått:

Skal de begynne på brøk [...], og de har aldri hatt det før, så ser h*n sammenhengen mellom desimaltal og brøk nesten før h*n er begynt på det.

Så testet jeg h*n ut [...] muntlig. Da oppdaget vi jo det at h*n lå jo himmelhøyt foran de andre i måten å tenke algoritmer på i hoderegning [...]. Jeg har et inntrykk av at det var første gang h*n hadde blitt sett faglig [...].

Eleven tar ting veldig fort og trenger ikke nødvendigvis undervisning i nye emner for å oppfatte hovedessensen og se sammenhenger. Lærerne presiserer at generelt skoleflinke elever heller ikke trenger altfor mye undervisning før de tar det, men at innlæringshastigheten til den aktuelle eleven er raskere enn det som beskrives som normalt.

I sin beskrivelse av hva som skiller eleven fra å kun være skoleflink, legges det vekt på interessen av å fordype seg i emner eleven interesser seg for:

Hvis jeg sier at da kan du sitte å lese i den boka du, da kan h*n jo sitte der resten av dagen [...].

For h*n elsker å lese, det gir h*n mye [...] opplevelse.

Idsøe (2014) presiserer at elever med eksepsjonelle evner på mange områder oppfører seg annerledes enn det man forventer av skoleflinke elever, noe lærerne også gir uttrykk for. Disse tankene underbygger aktuell litteratur som sier at identifisering av elever med eksepsjonelle evner er viktig for å ivareta det potensialet som ligger i eleven (NOU 2016:14, 2016). Videre peker litteraturen på at dersom identifiseringen ikke skjer, og elevene ikke får tilpassede utfordringer til sine evner, står de i fare for å utvikle atferdsproblemer eller bli underyttere (Smedsrud et.al, 2016).

[...] jeg tror nok at det er denne mestringsfølelsen [...] som er veldig viktig. Og min oppgave er på en måte å stimulere at den blir [...] ivaretatt nesten til enhver tid.

Det har eg i bakhovudet, i tankane mine, [...] at korleis kan eg legge til rette slik at h*n ikkje stagnera. Og da tenkjer eg ofte på [...], at h*n får jobbe med andre ting når h*n er ferdig med sine oppgåver. [...] h*n har ressursane i seg [...], eg e litt obs på at [...] eg må legge til rette slik at det ikkje stagnera.

LITTERATUR

BUNTING, M. (2014). *Tilpasset opplæring. Forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

BØRTE, K., LILLEJORD, S. OG JOHANSSON, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial, en forskningsoppsummering*. Kunnskapssenter for utdanning, 1–33.

DAMSGAARD, H.L. OG OPSAHL, M. (2016). «Det smarteste var å ikke være smart» – evnerike elevers skolelivskvalitet. *Spesialpedagogikk*, 16 (06), 40–53.

FINSBERG, M.K. (2015). *Det må være forferdelig hvis en som er så intelligent og så flink egentlig skal bli ødelagt*. (Mastergradsavhandling, NTNU, Pedagogisk institutt).

FREEMAN, J., RAFFAN, J. OG WARWICK, I. (2010). *Worldwide provision to develop gifts and talents. An international survey*.

GAUPEN SKOLE (2014). *Handlingsplan. Barn med høyt læringspotensial og evnerike barn*. <<http://www.ringsaker.kommune.no/getfile.php/3552371.1897.wuvdfqaabt/Handlingsplan+-+barn+med+h%C3%B8yt+l%C3%A6ringspotensiale+og+evnerike+barn.pdf>>

IDSØE, E.C. OG SKOGEN, K. (2011). *Våre*

evnerike barn. En utfordring for skolen. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

IDSØE, E.C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

IDSØE, E.C. (2015). *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial*. Utdanningsdirektoratet.

IMSEN, G. (2014). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 5. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

KRUMELURE. (11.01.17). *Elever med stort læringspotensial i Bærumsskolen*. Hentet 27.03.17, fra: <<https://krumelurebloggen.no/2017/01/11/elever-med-stort-læringspotensial-i-bærumsskolen/>>

KS LÆRING. (2016, 07.01). *Klasseledelse*. Hentet 27.03.17, fra: <https://www.kslaring.no/local/course_page/home_page.php?id=91>

LIE, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelt eksepsjonelle elever. Begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

LYKKELIGE BARN (18.09.16). *Evnerike barn intervjuet hos Ekko i P2*. Hentet 27.03.17, fra: <[http://www.lykkeligebarn.no/](http://www.lykkeligebarn.no/portal/theme/organization/news/show.do?id=9365140)

[portal/theme/organization/news/show.do?id=9365140](http://www.lykkeligebarn.no/portal/theme/organization/news/show.do?id=9365140)>

NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

OPPLÆRINGSLOVEN (2017). *Tilpasset opplæring og tidlig innsats*. Hentet 20.02.17, fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1>

PORTER, L. (1999). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press.

RAAHEIM, K. OG TEIGEN, K.H. (2016). *Intelligens*. Store norske leksikon. Henta 27.03.17, fra <<https://snl.no/intelligens>>

SMEDSRUD, J. OG SKOGEN, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

JØRGEN SMEDSRUD. (2014). *Evnerike barn. En pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring*. Hentet 24.03.17, fra: <<https://utdanningsforskning.no/artikler/evnerike-barn--en-pedagogisk-og-spesialpedagogisk-utfordring/>>

Målet er tilpasset opplæring

I Kunnskapsløftet blir det understreket at prinsippet om tilpasset opplæring forplikter skolen til å tilpasse opplæringen til elevenes evner og forutsetninger, noe som er like gjeldende for de med særlige evner og talenter som for de med særlige vansker (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Målet med å identifisere elever med eksepsjonelle evner er å avdekke svakheter og styrker hos elevgruppen for å kunne tilrettelegge best mulig i forhold til deres behov (Idsøe et al., 2011). I arbeidet med å tilpasse opplæringen for elevgruppen, peker utredningen *Mer å hente* på muligheten for differensiering av læringsaktiviteter (NOU 2016:14, 2016).

Lærere er opptatt av at alle elever skal ha tilpasset opplæring, også de elevene med eksepsjonelle evner. De beskriver elevene svært ulikt, noe som understreker det Porter (1999) sier. Lærere peker på manglende kunnskap om elevgruppen og etter spør derfor mer. Med tanke på egen lærerframtid er vi blitt mer oppmerksom på elevgruppen og utfordringene som ligger i å tilrettelegge her.

Stafettpinnen er nå hos lærerne, som mer enn gjerne vil sende den videre til skoleeiere og utdanningsinstitusjoner for at nåværende og framtidige lærere skal være godt rustet til å møte

denne elevgruppens tilretteleggingsbehov i skolehverdagen.



Kirsten Flaten er dosent ved Avdeling for lærarutdanning og idrett, HVL. Utdanna allmennlærer, Master i spesialpedagogikk (USA), hovudfag psykologi (NTNU). Særskilt opptatt av arbeid med psykisk helse og førebygging.



Ingvil Loftesnes Kvåle er student ved Avdeling for lærarutdanning og idrett, HVL. Master i Undervisning og Læring, 2017–2019. Hun har skrevet bacheloroppgave innenfor temaet elever med eksepsjonelle evner.



Lene Kleppo er student ved Avdeling for lærarutdanning og idrett, HVL. Årsstudium Samfunnsfag 2017. Hun har skrevet bacheloroppgave innenfor temaet elever med eksepsjonelle evner.



Illustrasjonsfoto: ©sdecoret. Adobe Stock

Spillbasert læring i ungdomsskolen

■ AV ØYVIND AMUNDSEN ØSTBY

En lærer og en liten gruppe tiendeklassinger tester ut om bruk av ikke-digitale spill i undervisningen kan motivere for læring. I studien benyttes et nyutviklet brettspill med utgangspunkt i samfunnsfag.

I pedagogisk teori og praksis har det vært en endring de seneste tiår når det gjelder relasjonen mellom de didaktiske faktorene lærer, elev og innhold. Denne tendensen kommer til uttrykk ved at elevene i stor grad settes i sentrum og i førersetet når det gjelder egen læring, gjerne på bekostning av en lærerstyrt formidling av fag. Englund (2007) viser til sider ved denne utviklingen når han snakker om en kommunikativ vending innen didaktikken. Med dette viser han til en undervisningssituasjon hvor kunnskapskonstruksjon og elevaktivitet er

sentrale nøkkelord.

I skolen medfører denne utviklingen at den stabile relasjonen mellom tekster, oppgaver og lærer stadig blir utfordret ved at eleven inngår mer aktivt i produksjon av kunnskap (Säljö 2010). Men å tilfredsstille prinsipper for åpen elevaktivitet innenfor en undervisningsramme som også tar hensyn til kulturell gyldighet (innhold), kan være en vanskelig oppgave. Med bakgrunn i denne utfordringen finner jeg det interessant å utforske spillbasert læring, og i lys av den kommunikative

didaktikken vil jeg argumentere for at spillbasert læring kan gi nye muligheter for møtet mellom lærer, elev og innhold.

Den spanske filosofen Ortega y Gasset (1961:67) uttalte følgende: «Skal noen undervise oss om en sannhet, må de sørge for at vi er i slik situasjon at vi kan oppdage den selv». Spill som medium har et slikt potensial til å la elevene, gjennom interaktiv deltakelse, utforske et fenomen eller tema.

Spillbasert læring har fått økt oppmerksomhet innenfor det pedagogiske teori- og forskningsfeltet de seneste årene, men i stor grad omfatter dette digitale former for spill, altså dataspill eller videospill (Ng, Zeng og Plass 2009). Flere lærere opplever imidlertid utfordringer knyttet til sin undervisningsrolle ved bruk av digitale spill (Hanghøj og Brund 2011). En sentral utfordring i denne forbindelse er at lærer-elev-relasjonen blir erstattet med en elev-skjerm-relasjon (ibid.).

Analoge spill (som omfatter blant annet brettspill) har den fordel at de, i motsetning til digitale spill, gir elevene mulighet til å kommunisere ansikt til ansikt og å samhandle direkte – både med hverandre og med lærer. Dette kan skape en åpenhet i læringssituasjonen som er av stor betydning i læringssammenheng.

Spill og undervisning

Spill kan sees som et helhetlig system med muligheter for interaksjon for deltakere (Whitton 2014, Kapp 2012). I et pedagogisk perspektiv er gyldigheten (relevansen) av innholdet i det helhetlige systemet av stor betydning, og her ligger også en fallgrube for bruk av spill i skolen. Et mangelfullt helhetlig didaktisk fokus har for eksempel bidratt til en begrenset effekt når det gjelder generell implementering av nyere teknologi i skolen de siste tiår (Selander 2007, Lund med flere 2014, Erstad 2010). Lund med flere (2014) understreker i denne forbindelse at nye former for læring må filtreres inn i nye former for undervisning. Dette gjelder også for spill av ikke-digital karakter, noe som krever lærere som forstår de muligheter og begrensninger som kan følge med bruk av spill i en undervisningskontekst.

Det kan få uheldige følger å innta et generelt

og unyansert forhold til spill. Spillkategorien kan representere en mengde forskjellige læringssituasjoner. I studien som presenteres her i artikkelen, har jeg valgt å ta utgangspunkt i en konkret designbasert forskningssituasjon. Designbasert forskning er blitt stadig mer brukt som metode innenfor skoleforskning, og går helt konkret ut på å utforske læringsprosesser i relasjon til et spesifikt læringsdesign (The DesignBased Research Collective 2003).

Læring er en kontekstbundet prosess, og det er derfor avgjørende at lærer føler seg trygg som veileder og formidler i en gitt undervisningssituasjon (Hanghøj og Brund 2011). Med utgangspunkt i generelle utfordringer (f.eks. som nevnt det brede spillbegrepet og relevansproblematikken) knyttet til implementering av spill i undervisning, argumenterer Magnussen og Sørensen (2011) for at designbasert forskning er en hensiktsmessig tilnærming for å synliggjøre nyanser ved spillets potensial for læring.

Spillet – en kvalitativ studie

Fremgangsmåte

Basert på forskningsetiske prinsipper om frivillig deltakelse og informert samtykke, ble tre elever tilfeldig trukket fra klasselisten til en tiendeklasse i Akershus. Så godt som alle elevene sa seg villige til å delta i studien, men bare to jenter og en gutt ble trukket ut som deltakere. Spilløkten ble gjennomført på den aktuelle skolen parallelt med at klassen hadde samfunnsfagundervisning.

Studien er en kvalitativ undersøkelse av hvordan tre tiendeklassinger opplever møtet med spill i en læringskontekst. Gjennom deltakende observasjon og påfølgende gruppeintervju, var ønsket å fremskaffe et empirisk grunnlag som sier noe om elevenes forståelse og erfaringer med lærings-situasjonen. Elevene ble stilt spørsmål angående engasjement, samarbeid og læringsutbytte.

Introduksjon av spillet

I brettspillet *DestinationX* tar en spiller rollen som rømling, mens de andre spillerne er detektiver som skal samarbeide om å fange rømlingen. I uttestingen av spillet tok jeg selv rollen som rømling,

mens elevene fikk være detektiver. I hver runde legges det ut kort som viser seks (kan varieres etter vanskelighetsgrad) tilfeldige land. Rømlingen velger seg så i hemmelighet et av disse landene som sitt reisemål.

Ved å stille en rekke spørsmål skal detektivenes så forsøke å resonnerer seg frem til hvilket land rømlingen har valgt. Spillerne velger spørsmål ved å plassere brikker i ulike spørrebokser på spilleplanen, og spørsmålene er av typen: *Hva er befolkningstallet i dette landet? Hva heter myntenheten i landet? Hvor mange andre land grenser landet til? Hva er landets viktigste industri?* Rømlingen har en liten oppslagsbok som viser nødvendig informasjon om hvert land, og må svare ærlig på detektivens spørsmål. Rømlingen kan også påvirke spillet ved å blokkere enkelte spørsmål for detektivenes.

Etter hvert spørsmål må detektivenes eliminere ett av de seks landene, til de står igjen med ett land. Dersom dette er riktig land, vinner detektivenes runden. Gjetter de feil, er det rømlingen som vinner runden. Den siden som først klarer å vinne tre runder, vinner spillet.

Spørsmålskategoriene omhandler økonomi, språk, styresett, industri, beliggenhet, landets grenser, befolkning, areal, religion og valuta. Spillbrettet er utformet med kart og tabeller som detektivenes forholder seg aktivt til når de drøfter og resonnerer. Tabellene gir informasjon om hvor mange (prosentvis) av verdens land som befinner seg på ulike nivåer av en fordelingsskala på BNP per capita, befolkningstall og areal. I tillegg finnes det tabeller som gir informasjon angående utbredelse av språk og religion.

Presentasjon og drøfting av funn

Motivasjon og engasjement

På spørsmål om hvordan elevene opplevde spillet, svarte alle umiddelbart at det var både morsomt og engasjerende. En av informantene uttrykte det



Bildet viser innholdselementene i spillet *DesinationX* fra Aporta Games, utgitt 2017.

på følgende måte: *Veldig engasjerende ... usikker på svarene, måtte bruke hjernen ordentlig liksom.* De to andre nikket bekreftende til dette, og en tilføyde: *Ja annerledes, lærer mer enn å lese i boka. Lærer liksom alt samtidig; valuta, geografi, osv.*

Elevenes positive opplevelse av spillet kom også til uttrykk under spørsmål om konsentrasjon under spilløkten:

Gutten: «Tenkte ikke på noe annet i det hele tatt, jeg! Tiden gikk så fort».

Jente 1: «Ja samma her. Tiden gikk skikkelig fort!».

Jente 2: «Tror de andre (resten av klassen) har hatt det mye kjedeligere. Haha».

Som det fremkommer, var elevene begeistret for spillet. Dette samsvarte med tidligere studier som også viser at spill kan motivere og engasjere i læringssammenheng (Hanghøj 2008, Barton og McKellar 2011, Lieberoth 2015). Elevene i studien forklarer dette med at det er en annerledes måte å forholde seg til faginnhold på. Som vi skal se, bruker de ord som *gjetting*, *brainstorming* og *resonnering* når de skal beskrive læringssituasjonen, og forteller gjennomgående at de synes spillet skiller seg fra vanlig undervisning på flere måter.

En nærhet til læringssituasjonen?

På spørsmål om det oppleves mer skummelt å komme med innspill i denne spillsituasjonen enn i ordinær undervisning, svarer den ene eleven at det er «Lettere her ... vi er færre». De to andre nikket bekreftende. Videre vektlegger elevene også en aktiv tilnærming til læringssituasjonen gjennom at de påpeker engasjement og motivasjon for selve oppgaven:

Jente 1 sier: «Vi er mer engasjerte som gjør at vi tør å komme med svar».

Jente 2 utdyper dette ved å si: «Ja, vi vil jo klare det liksom».

Et annet sted i intervjuet er gutten inne på noe interessant i denne sammenheng når han sier:

I vanlig klasse (undervisning) så er det liksom bare rett eller galt, men dette er annerledes i spillet fordi her kan du gjette også. Og samarbeide frem til ideer. Liksom brainstorme rundt land ...

Jeg tolker elevene dit hen at de opplever spill-situasjonen som en ufarlig kontekst, og at dette kan forklares med følgende:

- Nærheten til hverandre
- Et åpent/ufarlig rom for resonnering og refleksjon
- Et motiverende mål

Elevene understreker at det ikke er skummelt å komme med innspill. Dette kommer muligens av det faktum at det bare var fire deltakere i spillet, og at alle innspill er betydningsfulle for lagets resonnering. Den ene eleven sier følgende om dette:

Vi ville jo vinne. Eller klare det. Og da var det viktig at vi var aktive alle sammen. Kanskje visste noen noe som kunne hjelpe oss til å gjette bedre ... Hvis du bare pigger og leser får du bare ett innblikk av gangen ... Her (i spillet) får du mer breddekunnskap. Her kan du gjette også. Og samarbeide frem til ideer. Liksom brainstorme rundt land. Ikke bare lese, lese, lese.

Det kan se ut til at spillet skaper et læringsrom som i større grad åpner for refleksjon over gale og riktige svar. Selv observerte jeg at elevene underveis i spillet kom med bidrag som kan klassifiseres

som blant annet: undring, forslag, resonneringer, informasjon, konklusjon og korrigeringer. Dialogpedagogikken har et teoretisk grunnlag som vektlegger slike dialogiske aspekter i undervisningssituasjoner (Dysthe 2012). Kanskje kan spill bringe med seg kvaliteter som kan utvide og støtte repertoaret av samspillsformer som er av betydning i denne sammenheng.

Når forskning viser et bilde av ungdomsskolen hvor bare et fåtall elever er delaktige og styrer samtalen i klasserommet (Klette 2008 og Svenekrud, Klette og Hertzberg 2012), er det grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt våre undervisningsmetoder motiverer og tilrettelegger for muntlig deltakelse. Det har for eksempel vist seg utfordringer knyttet til dialogiske helklasse-situasjoner. Basert på omfattende klasseromsforskning konkluderer Hodgson, Rønning og Tomlinson (2012:188) med at slik undervisning har en tendens til å føre med seg nokså overflatisk faglig dialog og lett tar form av lærerstyrt undervisning. I tillegg fant de at skolen i liten grad tilrettelegger for samtale og dialog i mindre grupper; altså tilsvarende spillsituasjonen jeg har undersøkt (ibid.). Dette bør være interessant fra et dialogpedagogisk perspektiv.

Læringsutbytte

Den muntlige deltakelsen, samarbeidet og engasjementet som vi har sett at elevene viste, er viktige forutsetninger for læring. Videre er det interessant at elevene fremhever at spillet tilrettelegger for breddekunnskap. For å forstå hva som menes med dette, kan det være nyttig å se hva den ene eleven sier om hvordan de resonnerer seg frem til svar:

Vi så på bordet. Og så gikk vi ut fra kunnskap vi hadde fra før. Vi har lært om kolonialiseringen i samfunnsfag. Så jeg visste at Spania hadde kolonier i Sør-Amerika for lenge siden. Og at de derfor snakker spansk der. Så jeg tenkte at de snakket spansk i Uruguay. Og så var tabellene, innbyggertall, areal og BNP, viktige. Kanskje jeg visste noe om ett land, så kunne jeg se på tabellen og sammenligne.

Spillet handler om å se landene og deres egenskaper i relasjon til hverandre. Gjennom lærerstyrt

undervisning eller lærebok vil man kunne presentere elever overfor lignende informasjon (brutto nasjonalprodukt, eksportvare, innbyggertall og areal), men det er ofte vanskelig å engasjere elevene i slik kunnskap uten at læringen blir fragmentert og dermed ikke gir grunnlag for en bredere forståelse.

Det må understrekes at det ikke er en målsetting at elevene skal sitte igjen med presise tallkunnskaper om land; målet er snarere å utvikle forståelse for sammenhenger og strukturelle mønstre hva gjelder de ulike variablene som spillet tar for seg. Som samfunnsfaglærer er jeg mindre bekymret over at ingen av elevene kunne fortelle det presise tallet for Norges areal (noe som fremkom i spillsituasjonen). Mer bekymret er jeg over at de bommet svært grovt med sine gjetninger, og enda litt mer bekymring vekkes av deres manglende evne til å vurdere landstørrelser mellom ulike land (og særlig på tvers av kontinenter).

Ifølge Egan (2005) fordrer læring av sammenhenger en kontrasttenkning (lite–stort, få–mange, fattig–rikt, snill–slem, osv.), som er helt grunnleggende for menneskers måte å tenke på, og nært knyttet til hukommelsen. Allerede fra vi er små lærer vi gjennom blant annet lek og eventyr å tenke i slike kontrasterende kategorier, og med tiden evner vi å utfylle slike kategorier til mer komplekse bilder (Egan 2005).

Når det gjelder spillet, er det ikke bare relasjonsvurdering mellom land som er aktuelt, men også mellom ulike egenskaper ved ett land. Elevene blir nødt til å vurdere en egenskap i forhold til annen informasjon. Hvis man for eksempel kjenner til innbyggertall, har man samtidig et tall som gjerne kan si noe veiledende om areal. Samtidig ender slike vurderinger ofte med overraskelser. For eksempel kom det frem i spillet at Mongolia, med bare tre millioner innbyggere, faktisk hadde et areal på halvannen million kvadratmeter. Eller som den ene eleven i studien påpekte med forundring: «Hvordan kan Israel, med bare åtte millioner innbyggere, være en så stor militærmakt?». Slike overraskelser har stor pedagogisk verdi med tanke på læring, og kan være gode utgangspunkt for videre samtale og refleksjon.

Spill – nye roller i klasserommet

I henhold til sosialkonstruktivistisk læringsteori er læring et relasjonelt fenomen. Det innebærer at læring i møte med fysiske omgivelser ikke skjer i et vakuum, men konstrueres i sammenheng med sosiale og kulturelle faktorer. Med et slikt epistemologisk perspektiv settes dialogen i sentrum, noe som retter tydelige krav til pedagoger om å være seg bevisst elevenes rolle i egen forståelsesprosess. Det følger også av dette at skolens undervisningsmetoder må vurderes etter de pedagogiske kvaliteter som tilrettelegger for et aktivt og sosialt læringsmiljø.

Spill er et læringsmedium som bygger på interaktive handlinger fra deltakerne. For å forstå denne typen interaksjonsmuligheter, må de sees i lys av spillets designmessige «landskap». I denne sammenheng er brettspillet en multimodal tekst. Det vil si tekst som kombinerer og integrerer meningsskapende ressurser i mer enn ett semiotisk system, som for eksempel språk, illustrasjoner, bilde og lyd, når man ønsker å skape mening (Maagerø 2005).

Elevene i studien forholdt seg kun til brettspillplaten som besto av et verdenskart og informative tabeller som var veiledende hva angikk befolkning, areal og språk – og til de ulike landkortene. For å gjøre valg underveis var de nødt til å samarbeide og vurdere sammenhenger ved å forholde seg til de ulike elementene i spillet. På denne måten skiller nok spillet seg fra de fleste andre medier i skolen ved at elevene ikke bare er mottakere eller tilskuere, men i stor grad inngår som aktive meningsskapende deltakere.

Jeg vil understreke at det på ingen måte er min oppfatning at skolen ikke tilbyr elevene roller i opplæringen utover det å være passive mottakere eller tilskuere. Men jeg finner det interessant å undersøke det pedagogiske potensialet som finnes i spillrollen, og det ser ut til at elevene selv mener spill kan åpne for en ny og annerledes innfallsvinkel til læring.

Respondentene illustrerer dette godt, da en av dem på spørsmål om spillaktiviteten skiller seg fra vanlig undervisning, peker på spillplaten og svarer: «Det er liksom ikke noen svar foran oss, så vi må finne ut av det selv». Og en annen følger opp

«Ja, det er opp til oss å finne svarene ... Spillbrettet kan jo liksom bare hjelpe oss til det».

Som ungdomsskolelærer var det interessant å observere elevenes kommunikasjon og samspill under spilløkten. I møte med spillets utfordringer måtte elevene åpent diskutere, resonnere og samarbeide om løsninger. Min erfaring var at det også ga meg som lærer en uvant rolle. En rolle som bidro til et transparent innsyn i hvordan elevene tenkte og resonnerte, noe man sjelden opplever i vanlige undervisningssituasjoner.

Nye innfallsvinkler og nye roller

Klette (2008) og Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) viser til at den muntlige aktiviteten i klasserommet preges av at et fåtall av elevene dominerer, samtidig som Øia (2011) finner at sju av ti elever kjeder seg i skolen. Samlet viser dette et bilde av en skole som har utfordringer når det gjelder å engasjere elevene gjennom den faglige formidlingen.

Med et slikt bakteppe er det en sentral utfordring for skolen å finne frem til varierte tilnærminger til læring, slik at vi engasjerer bredt i elevgruppen. Elevene i studien viser i denne sammenheng til at spillet representerer noe nytt og annerledes. Men utvalget i studien er begrenset, og resultatene egner seg mer som en inspirasjon og ledetråd inn i det store uutforskede fagområdet som spill og læring representerer. Fra et didaktisk ståsted bør det være interessant for fremtiden å undersøke videre de muligheter som oppstår når elevene i spillsituasjonen inntar nye roller, og får andre innfallsvinkler til fagstoffet og til hverandre.

Samtidig er det slik at selv om interaktive muligheter innenfor et spillbasert læringslandskap vil kunne gi elevene flere muligheter for å engasjere seg i fagstoffet, er det også verdt å merke seg at det kan føre til en mer ukontrollert læringssituasjon, både for lærer og elever. Av dette følger det at spillbasert læring ikke bør skje isolert, men snarere som et komplementerende bidrag til en bredere tilnærming til undervisning og læring.

LITTERATUR

- BARTON, K. & MCKELLAR, P. (2011). From Master to Games-master: Managing Disequilibrium and Scaffolding in Simulation-based Learning. I: de Freitas og Maharg (red.), *Digital Games and Learning*, (s.226-249). New York: Continuum International Publishing Group.
- DYSTHE, O. (2000). The teacher's role in the multivoiced classroom. I: Sjöholm & Ostern (red.), *Perspectives on language and communication in multilingual education*, (s. 55-72). Vasa: Åbo University.
- EGAN, K. (2005). An imaginative approach to teaching. *San Francisco*.
- ENGLUND, T. (2007). Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge*, 1 (1).
- HANGHØJ, T. (2008). *Playful knowledge. An Explorative Study of Educational Gaming*. (Doktorgradsavhandling). University of Southern Denmark: Institute of Literature, Media and Cultural Studies.
- HANGHØJ, T. & BRUND, C.E. (2011). Teacher roles and positionings in relation to educational games. I: Egenfeldt-Nielsen, Meyer og Sørensen (red.), *Serious Games in Education*, (s. 125-137). Aarhus: Aarhus University Press.
- KAPP, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- KLETTE, K. (2008). Når elever får ansvaret for å forvalte sin egen ulykke. *Bedre Skole*, 1.
- LIBEROTH, A. (2015). Shallow Gamification. *Games and Culture*, 10 (3), 229-248.
- LUND, A., FURBERG, A., BAKKEN, J. & ENGELIEN, K.L. (2014). What Does Professional Digital Competence Mean in Teacher Education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 04/2014, 280-298.
- MAAGERØ, E. (2005). Språket som mening. Oslo: Universitetsforlaget.
- MAGNUSSEN, R. & SØRENSEN, B.H. (2011). Design- Based Action Research. I: Egenfeldt-Nielsen, Meyer & Sørensen (red.), *Serious Games in Education*, (s. 47-59). Aarhus: Aarhus University Press.
- NG, F., ZENG, H. & PLASS, J. L. (2009). *Research on educational impact of games: A literature review*. New York: Microsoft Research.
- SÄLJÖ, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 53-64.
- SELANDER, S. (2007). Didaktisk design; den dubbla utmaningen. *Digital kompetanse*, 2 (3), 162-172.
- SVENKERUD, S., KLETTE, K. & HERTZBERG, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(01), 35-49.
- THE DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE (2003): Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher* 32(1), 5-8.
- WHITTON, N. (2014). *Digital games and learning: research and theory*. New York: Routledge.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1961). *The Modern Theme*. New York: Harper.
- ØIA, T. (2011). *Ungdomsskoleelever – Motivasjon, mestring og resultater*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA 9/2011.



Øyvind Amundsen Østby er utdannet som lærer (GLU 5-10) ved Høgskolen i Oslo og Akershus og har master i pedagogikk fra Universitetet i Oslo. Han arbeider for tiden ved Sofienberg ungdomsskole i Oslo.

Uttaleundervisning i verdensspråket engelsk

■ AV MANUELA IANNUZZI OG ULRIKKE RINDAL

I læreplanen presenteres engelsk som et verdensspråk vi trenger i møte med mennesker fra andre land. Samtidig skal lærere sørge for at elevene bruker «sentrale mønstre for uttale». I en studie er videoopptak av engelsklæreres uttaleundervisning analysert sammen med et forslag til sentrale mønstre i engelskuttale.

Nordmenn har lenge vært ansett som svært kompetente brukere av det engelske språket, og er av måleinstrumentet *English Proficiency Index* rangert som nummer fire av 72 land i verden (Education First, 2016). Noe av grunnen til dette høye kompetansenivået i Norge, særlig den muntlige kompetansen blant ungdommer, kan komme av den store mengden engelsk på tv og internett. Men er all denne engelsken som vi utsettes for nok til at lærere ikke trenger å fokusere på elevers engelskuttale? I *Bedre Skole* nr. 2-2017 argumenterer Haukland og Rindal for at en norsk aksent på engelsk er lett å forstå for utlendinger, og noen ganger til og med lettere å forstå enn amerikansk-engelsk eller britisk-engelsk når engelsk skal brukes som et internasjonalt kommunikasjonsspråk. Men hvilke uttaletrekk er viktige for å gjøre seg forstått i en slik internasjonal kontekst, og hvilke uttaletrekk er det norske elever har problemer med?

I læreplanen for engelsk (KD, 2006, 2013) får muntlig kommunikasjon stor plass, men beskrivelsene er vage når det gjelder hva elever spesifikt skal kunne når det gjelder uttale. Ett av kompetansemålene etter 10. trinn er at eleven skal kunne «bruke sentrale mønstre for uttale, intonasjon, ordbøying og ulike setningstyper i kommunikasjon» (KD, 2006, 2013), men det er ikke selvforklarende hva som ligger i formuleringen «sentrale mønstre for uttale». En masterstudie av Manuela Iannuzzi (2017) fokuserer på undervisningen av engelskuttale, med

særlig blikk på norske elevers uttalekompetanse. I denne artikkelen diskuterer vi resultatene fra denne studien og hva slags uttaletrekk lærere kan fokusere på når de jobber med kompetansemålet om «sentrale mønstre for uttale».

To språklæringsparadigmer

Hvordan formuleringen «sentrale mønstre for uttale» tolkes, avhenger av hva slags *språklæringsparadigme* som ligger til grunn for engelskundervisningen, altså hva slags syn læreren har på statusen til engelsk globalt og i Norge, og hva han eller hun mener er formålet med engelskundervisningen. Det finnes to veldig ulike språklæringsparadigmer som vekselvis reflekteres gjennom læreplanen; i noen formuleringer presenteres engelsk implisitt som et *fremmedspråk*, mens andre steder blir engelsk framstilt som et *lingua franca* – et internasjonalt kommunikasjonsspråk.

Innenfor språklæringsparadigmet *English as a foreign language* er målet for engelskundervisningen at elever skal lære seg språket slik det praktiseres av morsmålsbrukere, i tillegg til kunnskap om og forståelse av kulturen i de landene der disse morsmålsbrukerne er født (slik at man i teorien skal kunne flytte til disse landene og ta del i samfunnet der). For uttaleundervisning betyr det at elever skal lære seg å snakke så nært morsmålsengelsk som mulig, og at alt som avviker fra morsmålsengelsk blir sett på som ukorrekt. Innenfor en



heavy
/ 'hi:vi /

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



slik tankegang er det heller ikke hvilken som helst morsmålsengelsk som kan fungere som uttalemodell, men nærmere bestemt to ulike engelsker fra land der engelsk brukes som morsmål – *Received Pronunciation (RP)* og *General American (GA)*. Disse to engelskene er *standardvarieteter* av engelsk, de er former for engelsk som står beskrevet i ordbøker og som presenteres som et normideal. Innenfor et fremmedspråk-paradigme blir GA og RP implisitt eller eksplisitt vektlagt som uttalemodeller i undervisningen.

Innenfor språklæringsparadigmet *English as a lingua franca*, derimot, mener man at engelsk er et verdensspråk og at undervisningen bør gjenspeile den globale spredningen av engelsk. I slike sammenhenger er det irrelevant å imitere RP eller GA, fordi behovet for engelskkompetanse omfatter mer enn å bare kunne kommunisere i USA eller Storbritannia eller med personer som kommer fra disse landene. Lingua franca-paradigmet vektlegger forståelighet mellom språkbrukere og hevder at RP og GA ikke nødvendigvis er de mest forståelige uttalevarietetene for alle. Det viktigste innenfor lingua franca-paradigmet når det gjelder uttale, er at den ikke forstyrrer kommunikasjonen. Det som innenfor fremmedspråk-paradigmet kan bli sett på som ukorrekt, kan dermed bli god tatt innenfor lingua franca-paradigmet.

Begge disse språklæringsparadigmene reflekteres altså i læreplanen for engelsk. I formål

for faget understrekes det at engelskfaget er et «verdensspråk» og benyttes i «internasjonal kommunikasjon» i ulike sammenhenger. Disse formuleringene indikerer at synet på engelskfaget i Norge lener seg mot lingua franca-paradigmet. Allikevel finner vi også referanser i samme læreplan til fremmedspråk-paradigmet; i formål for faget står det at engelskfaget skal bidra til «innsikt i levesett og kulturer der engelsk er hovedspråk eller et offisielt språk», og Storbritannia og USA nevnes eksplisitt i to kompetansemål etter 10. trinn for området *Kultur, samfunn og litteratur*. (Gjennomgående i kompetansemålene brukes formuleringen «engelskspråklige land», men læreplanen utdyper ikke hvilke land som inngår i denne definisjonen.) Når læreplanen i seg selv ikke kommuniserer ett spesifikt språklæringsparadigme, er det læreren selv som må avgjøre hva som utgjør «sentrale mønstre for uttale».

Å undervise uttale

Det enkleste valget for uttaleundervisning kan nok for mange framstå som å presentere RP og GA som uttalemodeller og måle elevene opp mot disse, særlig fordi disse to varietetene er de mest kjente i verden og fordi lærere ofte har møtt disse i lærerutdanningen sin. Dette valget kan derimot være problematisk, både fordi elever kan oppfatte det som unaturlig eller direkte ubehagelig (Rindal, 2016), og fordi disse uttalemodellene ikke

nødvendigvis er de mest forståelige for mennesker som ikke har engelsk som morsmål (Haukland og Rindal, 2017). *Lingua franca*-paradigmet presenterer ikke én kjent varietet som uttalemodell, men siden forskere innenfor dette paradigmet er opptatt av kommunikasjon, fokuserer de spesielt på hvilke språktrekk som er viktige for at alle skal forstå hverandre.

Jennifer Jenkins har utviklet *Lingua Franca Core* (2000); en modell som viser kjernetrekk i engelsk når det brukes som kommunikasjonsspråk mellom språkbrukere som ikke har engelsk som førstespråk. Disse kjernetrekkene er altså de uttaletrekkene som er nødvendige for å gjøre seg forstått på muntlig engelsk, mens språktrekk som ikke tilhører kjernen, ikke er like viktige. Ifølge denne modellen bør lærere fokusere på følgende språktrekk i uttaleundervisningen dersom man skal fremme forståelighet blant språkbrukere, og da spesielt mellom de som ikke har engelsk som førstespråk:

1. De fleste konsonantlyder. Unntak er de dentale frikativene /θ/ og /ð/ i ord med *th*, og mørk /l/ som den siste l'en i *little*.
2. Kontraster i vokallengde, som for eksempel forskjellen på vokalene i *pitch* og *peach*.
3. Inkludering av alle konsonanter. Særlig det å utelate lyder i starten eller i midten av ord hemmer kommunikasjon. (Det er ikke like farlig med konsonanter som blir borte i slutten av ord.)
4. Setningstrykk
5. Vokalen /ɜ:/ som i ordet *bird*

Mens «sentrale mønstre for uttale» innenfor fremmedspråk-paradigmet viser til mønstre i RP og GA, kan formuleringen innenfor *lingua franca*-paradigmet tolkes som denne listen over kjernetrekk. En annen viktig og kanskje enda større forskjell på de to paradigmene er at tilhengere av fremmedspråk-paradigmet vil være opptatt av geografisk gjenkjennbar aksent – at elevene skal høres ut som amerikanere eller briter, mens tilhengere av *lingua franca*-paradigmet ikke er opptatt av aksent i det hele tatt når denne ikke ødelegger for forståelsen. En tidligere studie har vist at engelsk uttale med norsk aksent blir

oppfattet som forståelig også utenfor Norge og at det dermed ikke er nødvendig for norske elever å etterstrebe en amerikansk eller britisk aksent (Haukland og Rindal, 2017).

Undervisning av uttale i engelskfaget

I masterstudien til Iannuzzi (2017) var uttaleundervisning i engelskfaget og elevenes uttaleferdigheter i fokus, og ved å analysere dataobservasjoner av ulike klasserom på 9. trinn, kunne muntlig undervisning av engelskuttale identifiseres, samt lærernes tilbakemeldinger på elevenes uttale. Studien brukte videodata fra studien *Linking Instruction and Student Experiences* (LISE), et forskningsprosjekt (2015-17) med Professor Kirsti Klette som prosjektleder og førsteamanuensis Lisbeth M. Brevik som prosjektkoordinator. LISE-studien undersøker sammenhengen mellom undervisning og eleverfaringer i ulike fag på ungdomstrinnet og inkluderer videomateriale fra syv ulike klasserom, i fire til seks påfølgende engelsktimer i hver klasse. Undervisningen er filmet med to små kameraer i hver ende av klasserommet, i tillegg til mikrofoner på lærerne og i midten av rommet.

Iannuzzi observerte videofilmet engelskundervisning i syv klasserom og undersøkte ulike måter som lærerne underviste engelskuttale på. Observasjonene viste at av de syv lærerne var det én som underviste fonetikk i timen. Det betyr ikke at de andre lærerne aldri underviser fonetikk; det kan hende de gjorde det på et helt annet tidspunkt enn når undervisningen ble filmet. Men forskere har lenge påstått at uttale som formell ferdighet ofte blir oversett i skolesammenheng. Selv om uttale blir karakterisert som noe av det viktigste innenfor muntlige ferdigheter (Afshari & Ketabi, 2017), viser forskning at grammatikk og ordforråd gis mer oppmerksomhet enn uttale, og at uttaleundervisningen ofte er basert på lærerens egen intuisjon og erfaring (Bøhn & Hansen, 2017; Derwing & Munro, 2005).

Hvis lærere bruker intuisjon og erfaring som grunnlag for uttaleundervisning, kan man forvente at det blir mye variasjon både i den samme lærerens praksis og mellom ulike læreres praksis. Dette var synlig i studien; fokus på uttale i samtale med elevene, som når elevene hadde spørsmål

eller uttalefeil, var uvanlig og virket sporadisk. Det var ikke noe mønster i tilbakemeldingene som lærerne ga på elevenes uttale, og de få tilbakemeldingene vi fant var svært lite spesifikke. For eksempel var det tilfeller av positiv tilbakemelding som «du har god uttale» uten spesifisering av hva dette innebar. Uttale var et sporadisk og uforutsigbart tema i klasserommet.

Siden begge språklæringsparadigmene reflekteres i læreplanen, er det ikke overraskende at undervisningen av uttale er ulik i forskjellige klasserom, slik denne studien viser. Det er når læreplanen eller andre retningslinjer er vage at lærere må gjøre vurderinger basert på egen utdanning og egne erfaringer. Hvis man i lærerutdanningen har fått opplæring i RP og GA, er det ikke rart om man selv anvender disse i uttaleundervisning. Men mange lærere opplever nok at en mer pragmatisk tilnærming til uttale kan være hensiktsmessig, hvis elevene deres ikke uttrykker et særlig ønske om å høres ut som en brite eller en amerikaner. For en pragmatisk tilnærming til uttaleundervisning må vi se på hva elevene har behov for.

Norske elevers ferdigheter i engelsktale

Som et ledd i observasjonsstudien til Iannuzzi ble elevenes uttaleferdigheter undersøkt, og da ble uttalen deres sammenlignet med standard engelsk uttale. Siden GA og RP er de to mest kjente standardvarietetene i verden, er det disse som brukes som referansevarieteter når vi snakker om standard engelsk uttale. Det er viktig å presisere at elevenes uttale ikke ble analysert etter hvorvidt de høstes ut som en amerikaner eller en brite, men om hvorvidt uttalen av enkeltord lignet uttalen i disse standardvarietetene uten fokus på *aksent*. Siden vi ikke oppfatter standardvarietetene som de eneste riktige og annen uttale som feil, presenterer vi uttale som avvek fra standardvarietetene nettopp som *avvik* fra standard, heller enn *feil*. Elevenes uttale ble analysert etter kategorier der fokuset lå på uttaleavvik relatert til fonetiske elementer (1-10) og ordtrykk (11):¹

1. Dentale frikativer /ð/ og /θ/: ord som *think* og *that* uttales /tɪŋk/ og /dæt/ istedenfor standard /θɪŋk/ og /ðæt/

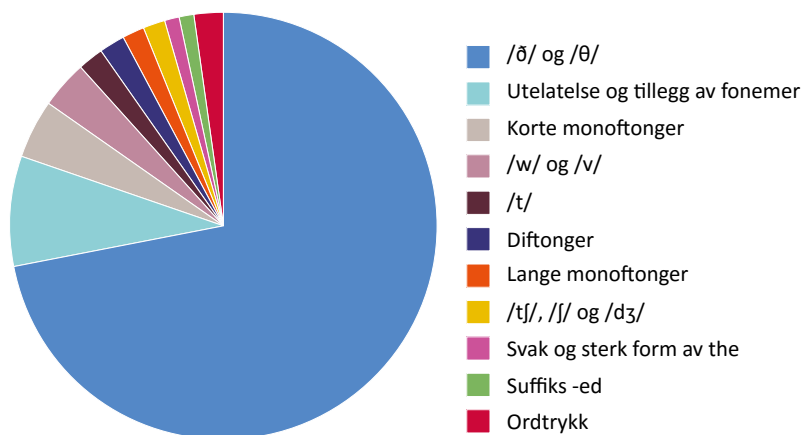
2. Plosiven /t/ byttes ut med dentale frikativer /ð/ eller /θ/: ord som *weight* uttales /weiθ/ istedenfor standard /weit/
3. /v/ og /w/ forveksles eller byttes ut med den norske lyden /ʊ/ som ligger midt imellom de to engelske fonemene: ord som *window* uttales /'vɪndʊ/ eller /'vɪndʊv/ istedenfor standard /'wɪndʊ/, *very* uttales /'veri/ eller /'veri/ istedenfor standard /'veri/
4. /tʃ/, /ʃ/ og /dʒ/ byttes ut med blant annet /t/, /d/ og /k/: ord som *soldier* uttales /'soʊldər/ istedenfor standard /'soʊldʒər/, *suspicious* uttales /'sæspɪkəs/ istedenfor standard /'sæspɪʃəs/
5. **Korte monoftonger** byttes ut med lange monoftonger, diftonger eller en annen kort monoftong: *heavy* uttales /'hi:vɪ/ istedenfor /'hevi/, *bewilderment* uttales /bɪ'wɪldərmənt/ istedenfor /bɪ'wɪldərmənt/, *her* uttales /her/ istedenfor standard /hɜ:r/
6. **Lange monoftonger** byttes ut med korte monoftonger eller diftonger: ord som *police* og *author* uttales /pə'lis/ og *author* /'aʊθər/ istedenfor standard /pə'li:s/ og /'ɔ:θər/
7. **Diftonger** byttes ut med en annen diftong, kort monoftong eller lang monoftong: ord som *allow*, *bathe* og *tiny* uttales /ə'ləʊ/, /bæð/ og /'ti:nɪ/ istedenfor standard /ə'ləʊ/, /beið/ og /'tɪnɪ/
8. **Suffiks -ed** blir uttalt /ed/ i stedet for /d/: ord som *closed* uttales /'kloʊzəd/ istedenfor standard /'kloʊzd/
9. **Svak og sterk form av the**: sterk form brukes der hvor svak form brukes i standard engelsk, på grunn av grammatisk kontekst eller første fonem i påfølgende ord, for eksempel *the table* uttales /ði: 'teɪbl/ istedenfor /ðə 'teɪbl/
10. **Utelatelse eller tillegg av fonemer**: for eksempel *enquiry* /ɪn 'kwɪəri/ istedenfor standard /ɪn 'kwɪəri/, *perilous* /'perlɪəs/ istedenfor standard /'perləs/
11. **Ordtrykk** på et annet sted i ordet: ord som *corridor* uttales /kɔ:'rɪdɔ:r/ istedenfor standard /'kɔ:rɪdɔ:r/

Undersøkelsen viste at av alle ord elevene sa i de syv klasserommene, hadde kun 4 prosent av ordene ikke-standard uttale. Dette betyr at elevenes generelle engelskuttale målt opp mot standard engelsk inneholdt meget få avvik. Figur 1 presenterer klassifiseringen av den avvikende uttalen i de ovennevnte 11 kategoriene.

Resultatene viste at elevenes ikke-standard uttale av de dentale frikativene /ð/ og /θ/ utgjorde den klart største kategorien, etterfulgt av utelatelse eller tillegg av ulike fonemer. Elevenes ikke-standard uttale var fordelt jevnt blant de resterende kategoriene. Det var ingen store forskjeller i type uttaleavvik mellom de ulike skolene; de dentale frikativene, for eksempel, utgjorde det vanligste avviket på samtlige skoler. Det er derfor ganske sannsynlig at dette uttalemønsteret vil gå igjen blant mange norske elever. Andelen ikke-standard uttale, derimot, vil nok variere fra klasserom til klasserom, selv om denne studien bekrefter tidligere påstander om at norsk ungdom er relativt kompetente i muntlig engelsk.

«Sentrale mønstre for uttale» i verdensspråket engelsk

Om man ønsker å undervise uttale opp mot standard engelsk, kan man undersøke om de uttaletrekkene som er presentert her er noe elevene har problemer med. Men avvik fra standard engelsk betyr ikke nødvendigvis at uttalen ødelegger for kommunikasjonen. Hvis vi ser på hvilke trekk som får ikke-standard uttale i denne studien, er det flere av disse som *ikke* blir identifisert som kjernetrekk i *Lingua Franca Core*. De dentale frikativene /ð/ og /θ/, diftongene, suffiks *-ed*, svak og sterk form av *the*, og ordtrykk er språktrekk som lingua franca-forskere mener *ikke* er viktige for forståelse blant brukere av engelsk. Siden svært mye av elevenes uttale da faktisk er innenfor lingua franca-kjernen, vil vi påstå at det ikke er behov for en tung tilnærming til fonetiske elementer i uttaleundervisning. De gjenstående trekkene i elevenes ikke-standard uttale kan være ødeleggende for kommunikasjon, og disse kan man derfor fokusere på ved behov. Det gjelder konsonantlydene /t/, /tʃ/, /ʃ/, /dʒ/, /w/ og /v/, forskjell på korte og lange monoftonger, samt utelatelse av fonemer.



Figur 1. Kategorier av ikke-standard uttale blant elever i syv klasserom på 9. trinn.

(Setningstrykk ble ikke undersøkt.) Utover akkurat disse språktrekkene (som elevene også som regel hadde kontroll på i denne studien), er det nok mest hensiktsmessig for kommunikativ kompetanse å fokusere på andre aspekter ved muntlige ferdigheter, for eksempel å snakke høyt, sakte og tydelig, å utvide vokabularet sitt, å tilpasse språket til ulike kontekster, og å forstå andres engelsk (jf. Rindal, 2016; Haukland og Rindal, 2017).

Ved å presentere to ulike språklæringsparadigmer og en studie om norske elevers uttale og læreres uttaleundervisning, har vi i denne artikkelen forsøkt å nøste opp i hva som ligger i læreplanens formulering om «sentrale mønstre for uttale». Vi har vist at man ikke nødvendigvis trenger å drille elevene sine i enten RP eller GA for å møte dette læreplanmålet, men at det finnes noen uttaletrekk som er spesielt viktige for forståelse og dermed for kommunikasjon med brukere av engelsk over hele verden. Forhåpentligvis kan denne innsikten bidra til den videre utviklingen av elevers kompetanse i engelsk som verdensspråk.

NOTER

- De fonetiske transkripsjonene presenterer eksempler på uttale og er ofte forenklede, både transkripsjoner av avvik og standard. For eksempel er det flere standarduttaler av de fleste ord; vi transkriberer for eksempel gjennomgående med /r/ i ord som uttales uten /r/ på RP, men med /r/ på GA (for eksempel i *bewilderment* og *author*), velger én av flere mulige vokaler (i for eksempel *window*), og gir eksempler bare på såkalte *strong forms* i ord som også kan ha såkalte *weak forms* (i for eksempel *that*).

LITTERATUR

AFSHARI, S., & KETABI, S. (2016). Current trends and future directions in teaching English pronunciation. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 6(2), 83-92.

BØHN, H., & HANSEN, T. (2017). Assessing Pronunciation in an EFL Context: Teachers' Orientations towards Nateness and Intelligibility. *Language Assessment Quarterly*, 14(1), 54-68.

DERWING, T.M., & MUNRO, M.J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *Tesol Quarterly*, 39(3), 379-397.

EDUCATION FIRST. (2016). *EF EPI: The world's largest ranking of countries by English skills*. Hentet 11. september 2017, fra <<http://www.ef.no/epi/>>.

HAUKLAND, O., & RINDAL, U. (2017). Om å snakke norskengelsk. *Bedre skole* 2, s. 82-87.

IANNUZZI, M. (2017) *What to do with pronunciation? Teachers' approaches to English pronunciation in lower secondary school*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.

JENKINS, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford University Press.

KD. (2006, 2013). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læreplan i engelsk*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

RINDAL, U. (2016). «Riktig» engelsk uttale. *Bedre Skole* 1, s. 79-84.



Manuela Iannuzzi er utdannet lektor i engelsk, norsk og historie, og har master i engelsk fagdidaktikk fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hun jobber som engelsklærer ved Helen Doron English i Roma.



Ulrikke Rindal er førsteamanuensis i engelsk didaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Hun er medlem av forskergruppen SISCO og forsker på sosiolingvistiske aspekter ved læring og undervisning av engelsk. Rindal underviser i engelsk didaktikk på praktisk-pedagogisk utdanning og for lektorstudenter på masterprogrammet.

Til arbeidsgivere i barnehage og skole

Har du behov for nye medarbeidere?

På Lærerjobb.no kan du utlyse ledige stillinger!

Din stillingsannonse blir publisert og eksponert i følgende kanaler:

- Stillingsutlysning på Lærerjobb.no i 30 dager
- Stillingskarusellen på utdanningsnytt.no
- «Utvalgte stillinger» på Lærerjobb.no
- Lærerjobb sider i sosiale medier
- Lenke i Utdanning Nyhetsbrev
- Stillingsvarsling på e-post

UTDANNING UTDANNINGSNYTT.NO

Lærerjobb.no

Stillingsportalen for utdanningssektoren

E-post: kikki@salgsfabrikken.no Telefon: 901 19 121

Foto: Shutterstock

Interkulturalitetens plass i fremtidens engelskfag

Interkulturell kompetanse er evnen til å kommunisere og samhandle effektivt og hensiktsmessig på tvers av kulturer. I et kulturelt mangfoldig samfunn bør dette være et viktig tema også innenfor språkfagene. Begrepet har fått ny aktualitet i forbindelse med revisjonen av læreplanene.

I disse dager jobbes det med fornyelse av skolens fag. Som forsker på interkulturell kompetanse i engelskfaget er det interessant å se i hvilken grad interkulturell kompetanse får en plass i de fornyede læreplanene. Vi vet ikke ennå hva de nye kjerneelementene i engelskfaget blir, men tre offentlige dokumenter kan antas å få sterk påvirkning på arbeidet: Ludvigsen-utvalgets utredning *NOU 2015:8 Fremtidens skole*, som har gitt sterke føringer for den oppstartede fornyelsen av læreplanene i norsk skole lansert i *Stortingsmelding 28* (2016), i tillegg til ny *Overordnet del* (tidligere Generell del) for læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Interkulturell kompetanse er ikke nevnt med et ord verken i dagens læreplan, *NOU 2015:8*, *Stortingsmelding 28* eller i ny overordnet del. Derimot har interkulturell kompetanse fått ny aktualitet i prosessen med utarbeidelse av nye kjerneelementer i engelskfaget. Først ble interkulturell kompetanse lansert

av kjerneelementgruppa, for så å bli omformulert til kultur- og mangfoldskompetanse. (Utdanningsdirektoratet, 2017). Men hva er egentlig interkulturell kompetanse?

Evnen til å kommunisere med mennesker fra andre kulturer

Interkulturell kompetanse kan kort sammenfattes som evnen til å kommunisere og samhandle effektivt og hensiktsmessig med mennesker fra andre kulturer¹ (Samovar & Porter, 2006). Det handler blant annet om å unngå å generalisere på bakgrunn av kultur, og kunne ta høyde for hvordan kulturelle og sosiale praksiser påvirker kommunikasjon. Overlappende, men ikke sammenfallende betegnelser, er interkulturell, flerkulturell, transkulturell, multikulturell eller kosmopolitisk kompetanse. En av de fremste forskerne på feltet, Michael Byram, har utarbeidet et rammeverk for å beskrive de forskjellige delene av det han kaller interkulturell kommunikativ kompetanse (IKK) til bruk

i språkundervisning. Det innbefatter fem forskjellige komponenter (1997; min oversettelse):

- Holdninger: Uttrykt i en nysgjerrig og åpen holdning til andre kulturer som oppfattes som fremmede
- Kunnskap om egen og andres kulturelle og sosiale praksiser
- Evnen til å tolke tekster fra andre kulturelle ståsted enn sitt eget
- Evnen til å lære om og samhandle med mennesker med et annet kulturelt ståsted enn sitt eget.
- Evnen til å analysere egen og andres kultur kritisk.

Dette er svært viktige evner i et kulturelt mangfoldig samfunn, og kultur og kommunikasjon er naturlige temaer i språkfag. Derfor er det interessant og relevant å se på formuleringer på områder knyttet til IKK i de nevnte dokumentene, med spesiell vekt på Ludvigsen-utvalgets utredning. Jeg vil hevde at interkulturell kompetanse er en del av elevenes danning. Derfor vil jeg kommentere i hvilken grad dannelsesperspektivet er til stede i Ludvigsen-utvalgets utredning, og sette dette perspektivet opp mot en instrumentell tilnærming til kompetanse.

Norsk skole er forpliktet av grunnsynet som kommer til uttrykk



i overordnet del av læreplanen. Den starter med å sitere formålsparagrafen, at opplæringa skal «opne dører mot verda» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4), og følger opp med et avsnitt om menneskeverdet og kultur, identitet og mangfold. Det vil være forskjellige meninger om vektleggingen av den kristne arven er inkluderende. Imidlertid er høringsutkastet tydelig på at skolen må ivareta det kulturelle mangfoldet i samfunnet, og at elevene skal lære om forskjellige måter å se verden på (2017, s. 6). Videre skal skolen oppøve «kritisk tenkning og etisk bevissthet» (2017, s. 7), lære elevene å respektere forskjellighet og «utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver» (2017, s. 9). Det er vesentlig å «respektere forskjellighet» og opplæringen skal bidra til elevens dannelse (2017, s. 15). Alt dette er i tråd med et fokus på IKK.

Det brede dannelsesoppdraget

Ludvigsen-utvalget legger til grunn et bredt kompetansebegrep, knyttet til «skolens brede dannelses- og kvalifiseringsoppdrag» (NOU 2015:8, 2015, s. 15). Dannelse må altså antas å stå sentralt i utredningen. Men spiller interkulturell kommunikativ kompetanse (IKK) en rolle i fremtidens skole? IKK handler om kunnskap,

holdninger og evner. I nyere tid har Byram (2009) også fremhevet hvordan IKK bør lede til handling, og kan knyttes til aktivt medborgerskap og utdanning for demokrati. Dette er sterkt vektlagt i NOU 2015:8 og Stortingsmelding 28, hvor demokrati og medborgerskap foreslås som et prioritert tema i fagfornyelsen. Et av Ludvigsen-utvalgets forslag til fagovergrepene er temaet, «det flerkulturelle samfunnet» (NOU 2015:8, 2015, s. 49) ses av departementet i sammenheng med demokrati og medborgerskap. Det legges også sterk vekt på hva globalisering og internasjonalisering har å si for behovene fremtidens skole må dekke. Før vi ser på hvorfor temaet demokrati og medborgerskap hører hjemme i språkfagene, skal vi se på hvordan IKK er en viktig del av alle skolefagene.

Flere offentlige dokumenter kan tolkes dit hen at IKK bør jobbes systematisk med i norsk skole. Stortingsmelding 28 fremhever at «den

kulturelle dimensjonen i generell del [må] fornyes» sett i lys av at vi har fått et mer mangfoldig samfunn (2016, s. 21). Dette begrunnes videre med vektleggingen av kunnskap om «kulturelt mangfold og respekt for andres overbevisning» i Formålsparagrafen (2016, s. 21). Stortingsmelding 6 (2012–2013) *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap* peker på at Norge allerede har, og i stadig økende grad vil preges av et «etnisk, religiøst og kulturelt mangfold» (2012, s. 19). Dette omtales som en berikelse. Samtidig pekes det på at dette kan skape spenninger og utløse konflikter (2012, s. 19). Flere av komponentene i Byrams rammeverk for IKK kan bidra til å redusere disse spenningene, for eksempel en åpen holdning til og kunnskap om andre kulturer, samt evne til å samhandle med mennesker med et annet kulturelt ståsted. Evnen til å kunne tolke og stille seg kritisk til kompleks informasjon om kulturer, er også essensiell. En person med god

evne til kildekritikk, samt evnen til å se flere perspektiver, vil lettere unngå konflikter som bunner i kulturelle forskjeller.

Bakgrunnen for Ludvigsen-utvalgets utredning var å analysere hvordan skolen best mulig kan legge til rette for å utvikle de kompetanser hos elevene som trengs i et samfunns- og arbeidsliv vi ennå ikke kjenner (NOU 2015:8, 2015, s. 14). Tegn i tiden tyder på at utviklingen av framtidens samfunn vil være preget av større kompleksitet, mangfold og raske endringer (2015, s. 17). Vil det si at skolens oppdrag primært er å dekke framtidige behov i arbeidslivet? Når man kommer inn på de tre flerfaglige temaene «bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring» (2015, s. 12) ser vi at dannelsperspektivet også er til stede. Dette inntrykket forsterkes i avsnitt 1.1.4 og «undervisnings- og vurderingspraksis» der man vektlegger betydningen av et godt læringsmiljø, «[e]lvenes sosiale og emosjonelle utvikling» og at elevene skal lære verdien av å «stå opp for andre» (2015, s.13). Dette kan knyttes til demokratisk medborgerskap og interkulturell kompetanse. Under 2.2.4. «Kompetansebehov» blir også den samfunnsmessige verdien av «kunstneriske og kulturelle uttrykk» poengtert (2015, s. 21). Sosial og emosjonell kompetanse gjennomgår utredningen. I et flerkulturelt samfunn må utviklingen av denne kompetansen innebære jobbing med interkulturell kompetanse.

Interkulturalitetens bidrag til elevenes kompetanse

Et fokus på IKK vil kunne bidra til utvikling av flere av kompetansene som omtales i utredningen. Språkfagene er en naturlig arena for dette arbeidet.

Som tidligere nevnt er bakteppet for utredningen at vårt samfunn blir stadig mer preget av internasjonalisering og globalisering. Norge blir stadig mer kulturelt komplekst ettersom innvandringen øker. Samtidig rykker verden stadig nærmere gjennom digitaliseringen av media. Dette gjør evnen til å tolke tekster med et annet kulturelt ståsted viktig. Elevene skal kunne forstå og tolke informasjon i et stort omfang, fra forskjellige kilder. Disse kildene vil i økende grad være fra kulturer som kan oppfattes som fremmede.

Også når det gjelder muntlig kompetanse er interkulturell kompetanse en fordel. Ludvigsen-utvalget definerer lytting som evnen til «å forstå og bearbeide det som blir sagt, gi respons og være bevisst på mottakernes forståelse når en snakker selv» (2015, s. 29). Både skriftlig og muntlig skal elevene oppøve evnen til å bruke språket i forskjellige situasjoner «som er relevante i ulike samfunns- og arbeidssammenhenger» (2015, s. 29). Disse situasjonene vil både i nåtidens og framtidens samfunn kunne involvere interkulturelle møter. Da er det vesentlig «å vise respekt for den man snakker med eller lytter til» (2015, s. 29), som er den holdningsmessige delen av muntlig kompetanse. Språkfagene, inkludert engelsk, har et naturlig ansvar for muntlig og skriftlig kompetanse.

Avsnittet om det flerkulturelle samfunnet² understreker behovet for interkulturell kompetanse, uten at dette uttrykket blir brukt eksplisitt. Her understrekes det at utviklingen av et mer mangfoldig samfunn krever endringer i skolen. Skolen har en rolle i å fremme hvordan andre kulturer kan være positive bidrag «i skolen og samfunnet» (NOU 2015:8, s. 50). Det vil være relevant å jobbe

med flerkultur i sammenheng med demokratisk medborgerskap, og integrere dette arbeidet i de fagene der det er mest relevant. Slik sett blir det åpent om dette er et aktuelt tema for engelskfaget, mens både i denne delen av utredningen og i tidligere deler, er det samfunnsfag som knyttes til arbeid med demokrati og medborgerskap. Det blir derfor spennende å se om språkfagene, som ifølge det felles europeiske rammeverket for språk (2011) også kan knyttes til dette feltet, vil få demokratisk medborgerskap som en del av sin nye læreplan. Uavhengig av fag vil vektlegging av et trygt og inkluderende læringsmiljø i et mangfoldig samfunn forde interkulturell kompetanse.

Arbeidslivets behov først – deretter dannelsoppdraget

De omtalte dokumentene gir stort rom for vektlegging av IKK i skolens fag, og spesielt i språk- og samfunnsfag. Imidlertid er det en fare for at de kan leses på en annen måte. Til tross for at utredningen nevner betydningen av elevens personlige, sosiale og emosjonelle utvikling (2015, s. 9), kan man gjennom lesning av de første sidene få inntrykk av en instrumentell tilnærming til skolens oppdrag, som er å dekke arbeidslivets fremtidige behov. Under sosial og emosjonell kompetanse kan man forvente formuleringer om betydningen av samarbeid og relasjoner. Disse kommer, men først etter at man har presisert sosial og emosjonell kompetanses betydning for «engasjement i og holdninger til fag og til ens egen læring». Likeledes med kompetanseområdet «Å kunne utforske og skape» (2015, s. 10). Å skape knyttes til kreativitet, og jeg forventer en beskrivelse av hvordan skapende arbeid kan støtte elevens identitetsutvikling, bidra til

kunstnerisk utfoldelse og styrke fellesskapet elevene imellom. I stedet knyttes begrepet kreativitet sammen med problemløsning og innovasjon, noe som er nødvendig for å løse arbeidslivets behov. Dette er utvilsomt viktig og nyttig. Utredningens ordbruk og fokus gjenspeiler også oppdraget utvalget fikk. Imidlertid er det interessant å se hvordan individets læring av instrumentelle ferdigheter som kan komme til nytte i arbeidslivet, gjennomgående presenteres før læringen av sosiale ferdigheter og danning. Dannelsingsperspektivet er til stede, men forsvinner noe i den instrumentelle ordbruken og argumentasjonen i denne første delen av utredningen.

Det fins fortsatt et handlingsrom

Så i hvilken grad er interkulturell kommunikativ kompetanse en del av føringene som er gitt for utviklingen av nye læreplaner i NOU 2015:8 og Stortingsmelding 28? Selv om begrepet ikke er nevnt, er det et betydelig handlingsrom for fokus på IKK, hvis man leser dokumentene grundig. Dette ble klart understreket da interkulturell kompetanse ble foreslått som en sentral del av den reviderte læreplanen i engelsk. At begrepet i andre høring ble omarbeidet til *kultur- og mangfoldskompetanse*, svekker ikke dette inntrykket, da forfatterne legger seg tett opp til Byrams rammeverk for IKK (1997) i sin beskrivelse av kjerneelementet. En innledende lesing av NOU 2015:8 kan gi et inntrykk av et utydelig dannelsingsperspektiv, og en instrumentell holdning til skolens formål: Å utdanne produktive borgere for fremtidens arbeidsmarked. Det er å håpe at utdanningspolitikere og byråkrater tar seg arbeidet med å studere dette feltet nærmere, slik at de kan utvikle et nyansert bilde. Elevens sosiale og emosjonelle kompetanse

gjennomsyrrer utredningen. Flere elementer av IKK overlapper med sosial og emosjonell kompetanse, for eksempel empati, nysgjerrighet, respekt for andres synspunkter og evne til å se andre(s) perspektiver.

For skolen som helhet er det gode muligheter for å vektlegge interkulturell kompetanse gitt føringene i NOU 2015:8, Stortingsmelding 28 og overordnet del for læreplanen. For engelskfaget er det et mer åpent spørsmål hvor sentralt interkulturell kompetanse blir, i og med at 1) samfunnsfag fremheves som det området som naturlig kan knyttes til demokratisk medborgerskap, noe som igjen knyttes til det flerkulturelle samfunn, og 2) viktigheten av å fordele arbeidet med de forskjellige kompetansene mellom fagene fremheves. I høringsprosessen til nye kjerneelementer blir imidlertid demokrati og medborgerskap trukket fram som det flerfaglige temaet som hører mest naturlig

hjemme i engelskfaget. I tillegg er IKK en vesentlig del av den muntlige og skriftlige kompetansen i et mangfoldig samfunn, noe som fanges opp av de foreslåtte kjerneelementene. Som det sies i overordnet del: «I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere» (s.7), for viktig til å overlates til et fag, vil jeg hevde. Slik sett er høringsutkastet fra oktober et stort steg i riktig retning, og det blir spennende å følge revisjonen av læreplanene videre.

NOTER

- 1 Jeg tolker kultur bredt, som grupper som har sammenfallende normer og verdier, sosiale praksiser og produkter. Kulturelle forskjeller kan finnes for eksempel på tvers av nasjon, by/land, religion, yrke og generasjon.
- 2 I Stortingsmelding 28 ble det flerfaglige temaet «det flerkulturelle samfunnet» tatt inn under «demokrati og medborgerskap», som «omfatter blant annet samhandling i et flerkulturelt samfunn» (2016, s. 38).

LITTERATUR

- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- SAMOVAR, L.A., & PORTER, R.E. (2006). *Intercultural Communication – A Reader*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- ST.MELD. NR. 6 (2012-2013). (2012). *En helhetlig integreringspolitikk*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>.

www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/.

ST.MELD. NR. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2017). Første skisse til kjerneelementer i engelsk. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/151?notat=224>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2017). Andre skisse til kjerneelementer i engelsk. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/162?notat=254>



Sissil Lea Heggernes arbeider med en doktorgrad som omhandler utvikling av interkulturell kommunikativ kompetanse (IKK) i engelskfaget. Hun er spesielt interessert i hvordan litteratur kan brukes til å oppøve IKK. Sissil underviser engelsk didaktikk, litteratur og kultur på grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og har lang erfaring fra ungdomsskolen og videregående skole.

Gedigent om lærebøkernes historie

Dagrun Skjelbred, Norunn Askeland, Eva Maagerø & Bente Aamotsbakken:

Norsk lærebokhistorie
Allmueskolen-folkeskolen-grunnskolen 1739-2013

Universitetsforlaget
592 sider

AV HARALD THUEN

PROFESSOR, HØGSKOLEN I INNLANDET

Skolens lærebøker er barnas 'her og nå' og de voksnes 'den gang da'. Lærebøkene gir inngang til refleksjon over



barndomshistorien, utdanningshistorien og pedagogikkhistorien, men også litteratur- og språkhistorien. Og de speiler vitenskapen og kunnskapsutviklingen i sine respektive fag. Hvilke skjønnlitterære forfattere ble funnet verdige for leseboken, hva fortalte historieboken og samfunnslæren om konflikter og spenninger, rett og urett hjemme og ute, og hva ville vi med innføring av «moderne matematikk»?

Lærebøkernes historie i grunnskolen, *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen – folkeskolen – grunnskolen 1739 – 2013*, er et gedigent og påkostet verk. Det omfatter nær 600 sider, rikt illustrert i farger med bilder fra lærebøkernes omslag, utsnitt og teksteksemplere fra ulike fag, forfatterportretter og skoleillustrasjoner. Bak boken står forfatterfirklovet, professorene Dagrun Skjelbred, Norunn Askeland, Eva Maagerø og Bente Aamotsbakken, alle med tilhørighet til Høgskolen i Sørøst-Norge. Boken tar for seg lærebøker fra alle skolens obligatoriske fag. Den er resultat av et omfattende forskningsarbeid

over en tiårsperiode, tidligere dokumentert gjennom tre artikkelsamlinger. *Norsk lærebokhistorie* gir en samlet framstilling av forskningsarbeidet, formidlet og skrevet for et større publikum. Etter en innledning der forfatterne presenterer sine metodiske grep, utvalg og disponering av stoffet, og lærebokens sjangertrekk, er framstillingen bygget opp kronologisk og epokevis etter tidstypiske skoleformer: 1739-1860: Lærebøker i omgangsskolen; 1860-1889: Lærebøker i fastskolen; 1889-1939: Lærebøker i folkeskolen; 1939-1974: Lærebøker i arbeidsskolen; 1974-2013: Lærebøker i fellesskolen. I tillegg har boken egne kapitler om lærebøker i praktiske og estetiske fag og den samiske læreboken. Et avslutningskapittel trekker opp noen lange linjer i historien.

Dypdykk

Norsk lærebokhistorie kan leses og brukes på forskjellige måter. Her kan faglærere i nær sagt alle fag lese om sitt fags lærebøker, undervisningsideer og utviklingslinjer. Boken er et bidrag til fagenes identitet og idé, en *coffee table-bok* for lærerværelset. Men så er den også en bok til fordypning. Forfatterne har mestret å skrive en bok både til forskerne og de allment skoleinteresserte. Mellom permene finner vi detaljstudier av sentrale læreverk, for eksempel inngående studier om hvilke endringer lærebøkene i religionsfaget har gjennomløpt på veien mot KRL (siden KRLE) – fra kristendomsfaget, en bestemt tro, til et vidspent fag som diskuterer de store spørsmål om vårt eget og andres liv. Det er dypdykk som beriker og nyanserer historien og som i seg selv utgjør didaktiske og faghistoriske forskningsbidrag. Vi får dybdeinnsikt i skiftende kunnskapssyn og metodikk – realfag, språkfag, samfunnsfag, ferdighetsfag, religion og livssyn og estetiske fag, det meste er med.

Linjer

Læreboken speiler tidsånden og sitt samfunn i faginnhold, pedagogikk, verdier og kunnskapsforståelse, men også i framstillingsform, språk, design og redaksjonelle virkemidler. *Norsk lærebokhistorie* gir innsyn, men også utsyn. I spennet fra Pontoppidans katekismeforklaring på 1700-tallet til Internett og digitaliserte læringsprogrammer på 2000-tallet følger vi utviklingen. Boken bygger på et enormt materiale, suksessivt voksende jo nærmere vi kommer vår egen tid. Det er en forskningsbragd i seg selv å foreta treffende avgrensninger og utvalg i et kildemateriale som strekker seg over godt og vel 250 år. Forfatterne har lyktes i det, men så mestrer de også å løfte blikket og holde fram utviklingens lange linjer for leseren. De viser hvordan framstillingsformen i bøkene har endret karakter fra dialog og spørsmål i eldre bøker til ulike former for fortellinger, informerende tekster, oppgaver og øvelser, bruk av bilder og visualiseringer.

Den gamle læreboken som kunne ha en enerådende stilling over tiår, ja, hundreår om vi ser til Pontoppidan, erstattes av bøker og studiepakker med stadig raskere omløpstid. Og bøkene blir støttet opp av læringsressurser på Internett, men står også i fare for å miste posisjon eller bli utspilt av en digitalisert læringsverden. Samtidig har bøkene med årene blitt «mer enn skrift», boksiden har skiftet fra å være «en språklig enhet» til å bli «en visualisert enhet». De har blitt mer mottakerorientert og innrettet mot barnet som leser. Lærebokforfatterne gir ikke lenger instruksjoner til lærerne og de voksne om hvordan de skal bruke bøkene, de henvender seg heller direkte til elevene. Men så må også lærebøkene i dag på en ganske annen måte enn tidligere konkurrere med andre tekster og medier fra fritidskulturen om elevenes oppmerksomhet.

Tekst og epoke

I hver epoke prøver forfatterne å lese tekstene i lys av kultur-, utdannings- og teksthistoriske trekk i epoken. Siktemålet deres er å vise hvordan tekstene varierer med den allmenne historiske konteksten og den litterære institusjonen som teksten er formet av og som den selv bidrar til å forme. Det er likevel skolelovene og læreplanene som har vært bestemmende for epokeinndelingen (omgangsskolen, fastskolen, folkeskolen, arbeidsskolen og fellesskolen). En kan spørre om dette er det beste grepet for inndeling og ordning av stoffet. I hvilken grad tok lærebokforfatterne eksempelvis høyde for at det var omgangsskolen de skrev for? Skiftet de stil og form når fastskolen ble innført, eller betydde ikke lovreformen av 1860 i virkeligheten så mye for forfatterne? Lover og læreplaner er statens styringsredskaper, de uttrykker en ønsket retning og norm for skolen, men hvilken innvirkning de faktisk får på undervisning og skolehverdagen, og i hvilken grad lærebokforfatterne er influert av dem, kan nok diskuteres.

Epoken for arbeidsskolen (1939–74) er et godt eksempel på dette. Normalplanen av 1939, som er denne periodens sentrale læreplan og normtekst, varslet «et brudd» med den gamle skolen, skriver forfatterne. Heretter skulle pedagogikken bygge på arbeidsskoleprinsippet med elevaktivitet, gruppearbeid, tverrfaglighet og individualisering som stikkord. Og boken viser godt hvordan enkelte sider ved de nye ideene, særlig prinsippet om elevaktivitet, slo igjennom i lærebøkene, mens andre aspekter som tverrfaglighet og individualisering bare i beskjeden grad ble realisert. Observasjonen utfyller og nyanserer det bildet tidligere utdanningshistorisk forskning har gitt, som generelt har gått ut på at Normalplanens og arbeidsskolepedagogikkens betydning var begrenset. En kan da spørre om epoketittelen – «lærebøker i arbeidsskolen» – er et godt og treffende valg. Er det

arbeidsskolens ideer eller er det andre forhold som kanskje kan ha virket sterkere inn på lærebokforfatterne? Forfatterne var en sammensatt gruppe, det viser de mange forfatterportrettene i boken, 25 i alt. Her var vitenskapen og fagfolket godt representert, men også lærere og dem som hadde en fot i det skjønnlitterære. De visste hva de ville med lærebøkene sine, og kanskje var de ikke alltid på linje med den seneste reformen eller læreplan-normen. De gamle læreplanen hadde ikke samme styringskraft som dagens planer. En historisk analyse av lærebøkene forfatter typer, en kollektiv biografi på tvers av de enkeltstående portrettene, kunne trolig sagt noe mer om dette.

Norsk lærebokhistorie inviterer som vi skjønner også til diskusjon av hvordan vi forsker, skriver og formidler historien. Det er en praktbok, et oppslagsverk og et forskningsbidrag på en og samme tid. En bok som vil bli stående, en bok å vende tilbake til.

Ungdom, læring og forebygging

Edvard Befring & Bjørg-Elin Moen
Ungdom, læring og forebygging

Cappelen Damm
146 sider

AV KIRSTEN FLATEN

DOSENT, HØGSKOLEN PÅ VESTLANDET

Edvard Befring og Bjørg-Elin Moens bok er rettet mot eldre barns behov, og innholdsmessig er det lærere og lærerstudenter på trinn 5–10 og 8–13 som er målgruppen. Om andre skulle finne på å kikke i den, er det stoff av mer generell



interesse i boken. Det er en lett tilgjengelig fagbok som godt kan anbefales til en bredere leserkrets enn det forfatterne selv indikerer. Det kommer tydelig frem at boken tar utgangspunkt i elevens perspektiv, og forfatterne gir inntrykk av et oppriktig ønske om å bidra til en pedagogisk praksis som ser den enkelte elevs behov i opplæringen.

Pedagogisk invalidisering

Kapitlene 2, 4, 5 og 6 omfatter tema som har interesse for lærere, uavhengig av trinn. Her handler det om læring og kompetanseutvikling med tanke på å bevare elevens glede ved å lære. Det å møte gjentatte negative læringserfaringer er en sikker måte å bryte ned gleden ved å lære. Her innfører forfatterne begrepet *pedagogisk invalidisering*, som viser til hvilke omfattende konsekvenser det kan ha for eleven å gjentatte ganger møte oppgaver de ikke mestrer. Skolens oppgave er å gjøre barn og unge rede til å møte fremtidens oppgaver, forventninger og påkjenninger. Det er slett ikke en liten oppgave, men hvem sa at det å lage en god skole er en lettvinnt jobb?

Automatisering

Ferdighetslæring og den formelle læringen som foregår i klasserommet, dekker et bredt spekter. Her er man innom faglig læring, som for eksempel lese- og skriveopplæring. Forfatterne underslår heller ikke det faktum at noen ferdigheter må terpes og øves til de sitter, om ikke i ryggmargen, så i nervesystemet. På en enkel måte forklares at automatisering oppnås ved gjentatte vellykkede gjentakelser. Denne automatiseringen, eller overlæringen, fører til at ferdigheten blir som en reflekshandling; som for eksempel det å gjenkjenne et ord helt automatisk når man har lest det mange ganger. Automatiserte handlinger krever lite ressurser i utføringen, men er viktige både i en vanlig hverdag og i mange yrker.

En enkel modell for å beskrive denne trinnvise prosessen presenteres kort og lettfattelig for leserne.

Læring

Hva som er viktig i den enkeltes liv, er en individuell vurdering. For noen vil skolen bidra med teorikunnskap som skal bringe dem videre i en verden der denne typen kunnskap skal brukes som grunnlag for å forstå omgivelsene. Denne teoretiske delen av opplæringen har stor plass i norsk skole, men boken trekker ikke noen endelig slutning i denne debatten. Forfatterne peker på at for noen elever er det læring av ferdigheter som skal ha fokus. Her vises til *aktiviteter i dagliglivet* (ADL), og at for noen elever er det å lære å mestre en vanlig hverdag så selvstendig som mulig det viktigste i arbeidet med å gjøre eleven klar til å møte voksenlivet. Slik sett viser boken et perspektiv som omfatter alle elevers behov. Det å fungere sammen med andre er alfa og omega, og her trekkes inn sosiale, emosjonelle og holdningsskapende ferdigheter som også skal tenkes inn i all opplæring og utvikling.

Forebygging

Essensielt i forebygging er det å bygge opp elevens tro på egne muligheter og at det nytter. Noen ganger innebærer det å hjelpe eleven med å bryte innlærte forestillinger om at det ikke nytter. Her trekker forfatterne inn begrepet *kompetansefremmende læring* som en motsats til den tidligere nevnte pedagogiske invalidiseringen. Forebygging skal foregå på individnivå, der relasjon elev – lærer er en basis for hva som kan skje. Men alt kan ikke skje i skolen, og her flyttes fokus til foreldre, miljøet rundt eleven og samfunnet. Det å forebygge handler like mye om å lage gode arenaer for oppvekst. Forfatterne stiller spørsmål ved om samfunnet taler med to tunger her, og eksemplifiserer det ved at for unge kan det være forebyggende å ha

begrensende tiltak rundt tilgang til legale rusmidler, som alkohol, mens voksenbefolkningen generelt heller vil ha mindre restriksjoner på dette området. Hva forfatterne tenker om dette skinner ikke bare gjennom – det lyser.

Leve spørsmålene!

Ole Andreas Kvamme,
Tone Kvernbekk og Torill Strand
Pedagogiske fenomener
En innføring

Cappelen Damm Akademisk
428 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

Ofte blir begrepet «pedagogikk» definert som læren om oppdragelse og undervisning. Men oppdragelse og undervisning foregår i en kulturell og samfunnsmessig kontekst, og når perspektivet på faget utvides, bør også definisjonen utvides. Dette er utgangspunkt i boka *Pedagogiske fenomener*. *En innføring*, der pedagogikk defineres som «et fag som studerer samfunnets reproduksjon og fornyelse av seg selv» (s.16). Forskergruppen *Humaniorastudier i pedagogikk* ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitet i Oslo står bak boka, og Ole Andreas Kvamme, Tone Kvernbekk og Torill Strand er redaktører. Bakgrunnen for boka er revisjon av Exfac-kurset på UiO, og målgruppen er «studenter som skal begynne sin reise i pedagogikkens mangfoldige og varierte verden» (s.7). Redaktørene beskriver boka som «et kart» som kan bidra til oversikt, vekke interesse og inspirere ferske pedagogikkstudenter. *Pedagogiske fenomener* omhandler forskjellige



pedagogiske temaer og diskuterer sentrale trekk ved dagens barnehage-, skole- og universitetshverdag. Dette medvirker til at boka, etter mitt syn, er egnet for både studenter, lærere og ledere i hele utdanningsfeltet.

Lange linjer og råde tråder

Pedagogiske fenomener tar for seg svært mange og ulike temaer innenfor pedagogikkfeltet, likevel er det mye som skaper sammenheng i boka. For det første vektlegges historiske og filosofiske problemstillinger, og de ulike kapitlene trekker pedagogiske tråder tilbake i tid og presenterer filosofiske retninger fra flere århundrer. Gjennomgangen av filosofiske og pedagogiske strømninger tegner opp lange linjer som gir interessante perspektiver både til dagens og framtidens skole. Det setter dessuten pedagogiske fenomener i nytt lys og skaper dypere innsikt i aktuelle skole spørsmål. Innholdet i *Pedagogiske fenomener* bindes også sammen av «fem temaer på tvers», for å bruke redaktørenes uttrykk: normativitet; symmetri/asymmetri, makt/avmakt, tid og ideen om framgang. Disse aspektene blir gjort rede for innledningsvis, og danner derfor bakteppe og forståelsesramme for leserne, dessuten henviser mange av forfatterne til nettopp disse aspektene i sine kapitler. En tredje rød tråd er perspektivene som anbefales som inngang til pedagogikkfaget: det menneskelige i sentrum, danning som sentralt pedagogisk fenomen og betydningen av kritisk tenkning. I sum bidrar dette til å skape helhet og sammenheng i fagstoffet som blir formidlet av 24 forskjellige forfattere, gjennom drøyt fire hundre boksider, fordelt på fire hoveddeler og godt over tretti kapitler.

Grensesnitt – boka i bruk

Pedagogiske fenomener henvender seg til ferske pedagogikkstudenter og skal vise vei inn i studier og senere lærerarbeid.

Estetisk tiltalende utforming bidrar til å gjøre boka tilgjengelig for leserne, den er ryddig og strukturert, og hver hoveddel innledes med kapitteloversikt og innholdspresentasjon i kortform. De ulike kapitlene står også godt på egne bein, og mange av dem kan leses som enkeltstående artikler. Bred marg med stikkord gir luft til teksten og inviterer til egne notater; det bidrar også til å gjøre boka brukervennlig og gjør det enklere å tilegne seg innholdet. *Pedagogiske fenomener* har dessuten flere illustrasjoner, både skjematiske figurer, tegninger og fotografier, og alle disse er i svart/hvitt og oransje farge. Illustrasjonene bidrar til å gi et luftig og variert uttrykk, og kan på den måten lette lesing og arbeid med fagstoffet. I tillegg utdyper illustrasjonene teksten både ved å understreke innholdet og utvide betydningen. Jeg vil spesielt framheve bildene som innleder hver sin hoveddel. Disse bildene blir ikke kommentert i teksten, men får stå alene i møtet med leseren. På den måten skaper de nysgjerrighet og refleksjon, og kan bidra til at leseren møter innholdet i boka med en spørrende innstilling. Illustrasjoner, fargebruk og tiltalende utforming beriker etter mitt skjønn leserens møte med det faglige innholdet, utvider forståelsen og gjør boka godt egnet i praktisk bruk.

Pedagogiske fenomener skal være en innføring i pedagogikkfaget og fagets historiske kontekst, for nye pedagogikkstudenter. Det synes jeg den lykkes med. I tillegg lykkes den, slik jeg ser det, med å peke på sammenhenger og skape vidsyn for oss som arbeider i skolen. Boka tar opp sentrale trekk ved dagens skolehverdag, setter dette inn i en større sammenheng og gir et metaperspektiv på norsk skole anno 2017. *Pedagogiske fenomener* bidrar til at leseren kan løfte blikket og få nye perspektiver på «daglig drift» slik at blant annet hverdagens lærebøker og kompetansemål framstår i nytt lys. Boka understreker betydningen

av kritisk tenkning om pedagogiske fenomener i fortid, nåtid og framtid. Den gir ikke alle svar, men oppfordrer til undring slik Rainer M. Rilke gjør det i *Brev til en ung diktar*:

«... prøv i staden å ha sjølv spørsmåla kjær» (s.393).

Kreativitet og innovasjon

Torild Alise W. Oddane
Kreativitet og innovasjon
Fem sider av nesten samme sak

Fagbokforlaget
285 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Klasselærere møter krevende utfordringer hver dag. Vanligvis finnes det ikke noen klar fasit eller faste regler for hvordan situasjonene skal

løses. Utfordringer eller problemer av dette slaget kaller Torild Oddane *åpne oppgaver*. Ferdige svar finnes ikke. For å løse slike oppgaver på en god måte, kreves det både kreativitet og evne til nyskaping, mener forfatteren. Hennes bok: *Kreativitet og innovasjon. Fem sider av nesten samme sak*, handler om personers og organisasjoners evne til å håndtere åpne oppgaver.

Hun tar utgangspunkt i utviklingen av fysiske produkter, men mener at den modellen hun har laget, også er anvendelig for prosesser og tjenester. Min antagelse er at hennes tankemåte også kan gi nyttige impulser til pedagogisk virksomhet der det er behov for kreative løsninger på praktiske problemer. Hun definerer

kreativitet som evnen til individuelt eller kollektivt å skape noe nytt og anvendelig (side 65). Innovasjon forstår hun som en kollektiv aktivitet som har til hensikt å skape anvendelige produkter eller prosesser (side 79).

Hun samler sin oppfatning i det hun kaller P5-modellen. Punktene P1-P5 i det følgende gjengir i en forenklet oversikt over innholdet i de ulike delene i modellen.

P1. Person

Det å kunne tenke utenfor det som er vanlig, er en viktig egenskap, men likevel ikke tilstrekkelig for å kunne bidra til å løse komplekse og åpne oppgaver, verken i skole eller næringsliv. I tillegg kreves det blant annet relasjonskompetanse og ekspertise på det fagområdet som oppgaven gjelder. Dessuten understreker Oddane motivasjon for oppgaven som en viktig del av det å kunne fungere kreativt. For lærere og skoleledere som ønsker å fremme kreativitet hos andre, kan det være grunn til å merke seg følgende:

«Ytre belønninger i form av prestasjonsmålinger og premiering av innsats fungerer som effektive kreativitetsdrepere» (side 263).

P2. Prosess

Kreative prosesser i en personalgruppe betegner hun som kollektiv improvisasjon. «Proessen har et komplekst, uoversiktlig forløp ..» (side 263). Uforutsigbare og overraskende hendelser gjør at en ofte må stoppe opp og bestemme seg for i hvilken retning en skal fortsette arbeidet. Slik blir vekslingen mellom å tåle uryddighet og det å rydde, en viktig dimensjon i en slik prosess.

P3. Press

Denne delen dreier seg om at kreativitet er en form for atferd som blir til et samspill mellom personer og miljøet. Kreativitet sees altså på som en del av en større helhet, og ikke som evner



hos det enkelte individet. Mer konkret knytter forfatteren press til hvordan ledere stimulerer medarbeidere til kollektiv improvisasjon (side 92). «Sterk styring og kontroll er den mest effektive måten å drepe kreativiteten til enkeltpersoner og team. Frihet og handlingsrom basert på gjensidig tillit, derimot, styrker medarbeidernes motivasjon og kreativitet.» (side 265). Om dette bruker forfatteren uttrykket *orkestrering* av kollektiv improvisasjon. Å orkestrere dreier seg om hvilke instrumenter som skal spille hvilken stemme, alt etter hva instrumentet er best egnet til.

«Ledere kan vise støtte ved å vise engasjement for medarbeidernes arbeid, og ved å legge til rette for å skaffe nødvendige ressurser» (side 266).

P4. Partnerskap

Partnerskap refererer til relasjonene mellom enkeltpersoner og grupper som er gjensidig avhengige av hverandre og arbeider for å nå felles mål. Igjen en understrekning av at den kreativiteten en bedrift (eller skole) trenger, den er en kollektiv sak. System og nettverk, synlige og usynlige, står sentralt i hennes forståelse av denne dimensjonen i modellen. For meg blir her et interessant spørsmål: I hvilken grad regnes avhengighet lærere imellom som en kvalitet ved en skole?

P5. Produkt

Som nevnt forstås et kreativt produkt som løsningen på en åpen oppgave. «Åpne oppgaver kan beskrives som komplekse, ikke-rutine-baserte oppgaver som i liten grad kan løses ved hjelp av kjente oppskrifter alene», sier Oddane (side 54). Løsningen av åpne oppgaver krever evne til å supplere rutiner og oppskrifter med spontan oppfinnsomhet. Jeg forstår dette som at løsningen eller svaret på skolens åpne oppgaver blir type praksis som til enhver tid foregår

i klasserommene. Det er jo her skolens evne til kreativitet og nytenkning viser seg – eller ikke.

Modellen kan belyse hva som kreves for at skolens skal videreutvikle sin evne til å handle klokt og kreativt i situasjoner som oppstår plutselig. Det fordrer kreativt samvirke over tid.

Størstedelen av boka brukes til å lansere, gjennomgå, utdype og oppsummere innholdet i hver av disse fem delene. Boka gir dessuten en god oversikt over aktuell forskning på feltet. Eksempelene er hentet fra virksomheter langt fra læreres hverdag i skolen, men det hindrer ikke at tankegangen som anvendes også kan være fruktbar her.

Oppdelingen i fem deler kan knyttes til hennes kritikk av mye annet som skrives om kreativitet og innovasjon; ofte rettes det for eksempel et ensidig fokus på det hun kaller faktor 1, altså om spesielt kreative egenskaper ved personer.

Boka er meget oversiktlig, og har et forholdsvis enkelt språk til å være en akademisk publikasjon. Boka har mange oppsummeringer og tilbakeblikk på tema som er behandlet tidligere i boka. Mitt inntrykk er at det er flere gjentakelser enn nødvendig.

Det finnes mange bøker som er skrevet for å stimulere til kreativitet. Denne er annerledes. Mer enn å stimulere til kreative arbeidsformer, tror jeg den er egnet til å tydeliggjøre og forstå den kreativiteten en på gode dager har opplevd sammen med andre.

Innovasjonsarbeid der problemene viser seg

Mener en at skolen selv kan være den fremste kilden for praktisk nytenkning, kan denne boka gi bakgrunnsstoff for å forstå og innrette skolen slik at den vil fungere innovativt med hensyn til å kunne løse utfordringer. Uttrykt med denne bokas terminologi: Drive

pedagogisk produktutvikling. Mye innovasjonsteori peker på at innovasjonsarbeid bør foregå nettopp der problemene viser seg.

Boka gir en bred og innføring i moderne kreativitetsforskning. Jeg tenker at boka kan være av interesse for skoleledere. Særlig gjelder det dem som ønsker at hele skolen, og ikke bare innenfor bestemte fag, skal fungere som et kreativt kollektiv.

Felleskultur og elevmangfold i skolen

Else Marie Halvorsen
Kulturarven i skolen
Felleskultur og elevmangfold
Universitetsforlaget 2017
205 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD
HISTORIKER

Else Marie Halvorsen, forfatteren av *Kulturarven i skolen. Felleskultur og elevmangfold*, skriver i forordet at boka først og fremst har pedagogikk- og lærerutdanningsstudenter som målgruppe. Og ganske sikkert vil disse ha stort utbytte av å lese den – men det vil utvilsomt også mange lærere i både grunn- og videregående skole ha. Ikke minst fordi Halvorsen dokumenterer at mange lærere har et ganske ureflektert forhold til egen rolle som kulturbærere og -formidlere. Nå er ikke det et hovedpoeng i boka, men viser likevel nødvendigheten av at lærere setter ikke bare skolen som kulturell arena på dagsorden, men også egen undervisningspraksis.



Et dobbelt kulturbegrep

Else Marie Halvorsen er dr.philos. og professor emerita ved Høgskolen i Sør-øst-Norge, og har skrevet flere artikler og bøker om pedagogikk ut fra et kulturpedagogisk perspektiv. I *Kulturarven i skolen* går hun inn i skolens oppgave som kulturformidler, og Halvorsen setter seg som mål å bidra til «å øke bevisstheten om den kulturarv vi alle er bærere av gjennom våre levde liv, og som utgjør 'min personlige kulturarv'».

Her må det innskytes at Halvorsen opererer med et dobbelt kulturbegrep: kultur som noe vi *har* og kultur som noe vi *er*. Inspirert av Johan Fjord Jensen, dansk professor i litteratur, forklarer hun «har»-kulturen å være «noe utenfor oss som kan dokumenteres og vurderes», mens «i»-kulturen går på det enkelte individ «og den kulturarv som er integrert i oss». Med dette som utgangspunkt løfter hun frem og drøfter hvilke utfordringer møtet mellom disse to former for kulturarv har for læring i skolen.

Lærerens utfordringer

Kulturarven i skolen er organisert i tre deler. Først viser Halvorsen utviklinga av skolens verdigrunnlag de siste femti årene, hvordan denne har nedfelt seg i lovgrunnlag og målparagrafer, og hvordan spørsmålet om kulturarvens rolle i skolen har endret seg. Dernest går hun inn på hva hun benevner «den personlige kulturarv», hva som ligger i dette begrepet, der hun drøfter de kulturelle referanserammene elevene i dagens skole vokser inn i. I siste del viser Halvorsen de pedagogiske utfordringene lærerne står overfor i møtet med skolens innhold og elevenes verden.

Det er et ulendt terreng Halvorsen beveger seg i. Utfordringene er mange, og det er ikke alltid enkelt å oppdage og se de ulike sammenhengene som eksisterer. For tror vi ikke alle at vi vet hva som menes med «vår felles kulturarv»? Bare

for å oppdage at det ikke er så liketil når vi går mer i dybden, at kulturarvbegrepet er mangfoldig og kan diskuteres og defineres på flere plan, normativt så vel som subjektivt.

Halvorsen høster av egen, mangeårig forskning, hun kan sin vitenskapsfilosofi og utdanningshistorie. Slik evner hun å sette skolens pedagogiske utfordringer inn i en større sammenheng, men ikke uten samtidig å ha et individuelt perspektiv på utfordringene skolen står overfor. Elevene, sier hun, kommer til skolen som «kulturbærere ut fra sine egne erfaringer» og «nettopp fordi den enkeltes bagasje er viktig, er det av betydning hvilke kunnskaper, holdninger og verdier skolen ønsker å fremme».

For å kunne møte utfordringene som ligger i spennet mellom skolens innhold og elevenes personlige kulturarv, setter Halvorsen opp «det dobbelte didaktikkbegrep». Det bygger på det dobbelte kulturbegrepet, og impliserer at innholdet i skolens opplæring ikke bare kan bygge på samfunnets «har»-kultur, men må også ta hensyn til hvem som er mottaker og mottakeren «i»-kultur. Det er vanskelig å være konkret på hvordan dette vil kunne nedfelle seg i skolens pedagogiske hverdag. Det vil, sier Halvorsen, være krevende både å velge ut en felles kulturarv i møtet med elevenes kultur, og samtidig gjøre rom for at elevenes mangfoldige livsverden skal nedfelles i læringsformer og -innhold.

Selvinnsikt skaper forståelse

Kulturarven i skolen er ingen kokebok, med enkle og lettvinne oppskrifter på hvordan skolen som sådan og den enkelte lærer kan møte en stadig mer mangfoldig og sammensatt elevgruppe. Halvorsen går i dybden og viser ikke bare hvordan skolens oppgave som kulturformidler har endret seg, men også hvordan vi alle er bærere av en personlig kulturarv, noe som mange lærere bør være bevisste på

i sitt pedagogiske virke:

Derfor er det å lytte til den enkelte elev og gjennom det lære ham og henne å kjenne, ikke bare en inngangsport til motivert læring og en uvurderlig kilde til elevkunnskap for læreren, men også en etisk tilnærming til eleven som subjekt og som menneske.

Jo, Else Marie Halvorsens *Kulturarven i skolen* gir håp om at skolen kan lykkes i sitt oppdrag med å overføre en felles kulturarv til nye generasjoner, men da må ikke bare forståelse og innsikt, men også selvinnsikt, være grunnleggende i skolens arbeid med å skape en felles kultur i møtet med den kultur elevene er i og er.

Hvordan fatte matte

Anne Lene Johnsen og Elin Natås

Hvordan fatte matte

Løsningen er enklere enn du tror

Panta forlag 2017

288 sider

AV PER JAKOB SKAANES

LÆRER I MATEMATIKK VED LILLESAND

VOKSENOPPLÆRING

Ved hjelp av boken *Hvordan fatte matte*, kan man lære den effektive måten å bli god i matte på. Boken er intet mindre

enn en revolusjonerende mattegilde. Alt du trenger er en elev i grunnskolen og viljen til å hjelpe. Forfatterne spenner buen rimelig høyt og dette fortsetter en stund ut i de første kapitlene før ting legger seg.

Hvordan fatte matte er skrevet av Anne Lene Johnsen og Elin Natås. De driver nettstedet Hjernefabrikken, no hvor de holder kurs, deriblant gratis nettkurs i matematikk, og selger



konkretiseringsmateriell til matteaktiviteter og annet. Johnsen har gitt ut flere bøker med hjernenøtter og har vært spaltist i Dagbladet med IQ-spalte, blant annet. Natås har bakgrunn fra skolen og var med på å starte *i-SEE* som utvikler pedagogisk materiell til bruk i undervisning. Hun arbeider nå ved Senter for bedre læring.

I starten kan boken til tider bli noe insisterende. Grunnforutsetningen synes å være at om man ikke behersker et emne, for anledningen, innen matematikk, er det fordi man ikke har lært det, fordi noen ikke har forklart det godt nok (s. 13 og 15), «finner vi problemene, finner vi også løsningen» (s. 35) og «alle kan klare grunnskolepensum hvis de får riktig opplæring – det er opp til læreren å sørge for at de forstår og tar til seg læringen» (s. 56). Det er et entusiastisk, men noe problematisk utgangspunkt. Jeg ser for meg en lærer som har gjort alt mulig og umulig for å hjelpe elevene med å erverve seg ulike ferdigheter i matematikk, så er det fremdeles noen som kanskje har glemt det til eksamen. Er grunnen at stoffet ikke ble forklart godt nok?

Grunnleggende begrepsundervisning

Hvordan fatte matte er en bok om å forstå matematikk. Strengt tatt ikke en bok om matematikk om man tenker på en lærebok i matematikk og algoritmer for å løse grunnskolepensumet. Boken handler mest om forutsetninger for å kunne lære grunnskolematematikken; det man må lære før man lærer matematikken. Hva er så nødvendig, om enn ikke alene tilstrekkelig for å mestre faget? Løsningen er grunnleggende begrepsundervisning, mye konkretiseringsmateriell og praktiske aktiviteter knyttet til dette. Vi må lære å sortere informasjon, tenke analytisk ut fra 23 grunnleggende begreper som ligger i bunnen for forståelsen. Hovedtilnærmingen i boken bygger på Magne og Ragnhild Nyborgs tanker om

begrepsundervisning, BU-modellen. Stikkord er her par-assosiasjon, selektiv assosiasjon, selektiv diskriminering og selektiv generalisering. Modellen blir redegjort for i boken (s. 76ff. og 282ff.).

Mye pre-matematikk

Boken er på drøyt 280 sider. De første 120 sidene handler mest om begrepslæring og går grundig igjennom ulike praktiske måter å arbeide med dette på, øvelse og aktiviteter og forskjellig materiell. De siste 20 sidene handler om læringsvansker og BU-modellen.

På side 125 introduseres tall og man tegner tallene 0–9. Så jobber vi videre med plassverdi, de grunnleggende regneartene, brøk, desimaltall, geometri, algebra, ligninger. Her tar de kun for seg områder elever erfaringsmessig sliter med. Det er begrenset med matematikk man rekker å behandle på de resterende sidene. Gjennomgangen er ganske lik det jeg finner ellers i bøker i matematikk for grunnskolen. Styrken ligger i forslagene til hvordan man kan jobbe med stoffet ut fra BU-modellen og hva man trenger å ha forstått for å kunne gi seg i kast med de ulike temaene innen for eksempel matematikk. Det er mange gode forslag til konkretiseringsmateriell når man arbeider med tall, mengder, geometri, tid, osv. Her er gode innspill på diagnostisering av hva som begrepsmessig mangler i fundamentet når elever ikke henger med i matematikkundervisningen. Når jeg skriver styrken, mener jeg styrke med tanke på å arbeide med de svakeste elevene. I tillegg bruker de noe plass på hva man kan gjøre hvis deres fremgangsmåte ikke fungerer (s. 114) pluss et eget kapittel om læringsvansker og mulige årsaker bak læringsvansker (s. 268–274).

I en bok som skal bygge forståelse, er språklig presisjon ytterst viktig for at leseren ikke skal misforstå. I kapitlet med geometri er det et par eksempler som

jeg stusser over. Forklaringen til omkrets av sirkel kan med fordel omformuleres. Her er det fort gjort å blande diameter og omkrets (s. 238). Og det står på side 245 at volumet av et trekantet prisme = grunnflate x høyde/2, men grunnflaten av alle prizmer er kun grunnflate x høyde.

Ved gjennomlesning av boken tenker jeg dette i hovedsak er en bok til spesialpedagogikk, eller den tidligste innlæringen av basisbegreper knyttet til matematikk. Fokuset er på pre-matematikk, i mindre grad på selve grunnskolematematikken. Men for lærere som underviser i matematikk oppover i klassene, vil den være et godt hjelpemiddel for å finne ut hvor det skorter i elevenes grunnleggende forståelse. Boken er sterk på å legge grunnlaget for videre læring, ved at den gir analyseredskaper, mentale redskaper og grunnleggende begreper man trenger for å kunne lære og utvikle seg videre.

Om porter og litteraturundervisning

Atle Skaftun og
Per Arne Michelsen
Litteraturdidaktikk

Cappelen Damm Akademisk
237 sider

AV MARTE ØGAR RASTAD
LEKTOR

I *Litteraturdidaktikk*, som kom ut på Cappelen Damm Akademiske denne våren, blir litteraturlæreren betraktet som en portåpner. Boka er skrevet av Atle

Skaftun og Per Arne Michelsen. Førstnevnte er professor i lesevitenskap ved



Universitetet i Stavanger, mens Michelsen er førsteamanuensis i norsk litteratur ved Høgskolen på Vestlandet.

Boka, som jeg får inntrykk av at først og fremst henvender seg til norsklærere på ungdomstrinnet og i videregående skole, inneholder en rekke praktiske råd og konkrete modelleringer for litteraturarbeidet. Her er også flere ulike typer formtekster som sikkert kan være nyttige. Men først og fremst bidrar forfatterne med interessante overordnede perspektiver på hva og hvordan litteraturundervisningen i skolen bør være.

Å åpne porter

Skaftun og Michelsens grunnsyn er følgende: Arbeidet mot forståelse av teksten skal være målet for litteraturarbeidet. Litteraturundervisningen skal med andre ord bidra til å *åpne teksten* for elevene. Læreren sammenlignes med Kafkas portvokter: slik som karakteren i *Foran Loven* står foran loven, står elevene foran teksten, og det blir lærerens rolle å hjelpe dem inn:

Som norsklærere er vi en form for portvoktere som har mulighet til å hjelpe eleven inn i denne formen for forestillingsbygging og kontekstualisering av dem. Eleven står foran teksten, og det er enklere enn man skulle tro å skremme dem fra å gå inn. Det å åpne tekster handler dermed for læreren om å ta elever med inn i tekster og hjelpe dem til å sette ord på hva de ser, knytte sammen og videreutvikle og løfte observasjoner, på en måte som gjør at arbeidet kan mestres og samtidig er krevende nok til å være meningsfullt. På denne måten åpnes et *mulighetsrom* for faglig utvikling og i litteraturarbeidet (side 61).

Forfatterne liker altså nykritikken: Nærlesing står i fokus, og det oppfordres dessuten til å lese «innenfra og ut» – til å ta utgangspunkt i selve verket og betrakte dette som et helhetlig meningsunivers.

Leseren går inn i teksten – utforsker og diskuterer hva som skjer og hvordan hendelser er ordnet og framstilt.

I dette perspektivet kommer litteraturhistorien i andre rekke. Man tar utgangspunkt i selve teksten, for så å eventuelt knytte denne til historien. Jeg er ikke utelukkende begeistret for denne trangen til å neglisjere litteraturhistorien, selv om det nok er moderne. Men jeg liker oppfordringen til å gå i dybden, gjennom å bruke god tid på selve teksten og tolkningsarbeidet, med mål om å åpne teksten for leseren. Det er jo også, som forfatterne påpeker, her det sanne dannelsesspotensialet til litteraturundervisningen ligger:

Litteraturens store dannelsesverdi ligger slik sett i at den kan bidra til å utvikle elevens *dømmekraft*. En slik forståelse av litteraturens dannelsesverdi forutsetter imidlertid at elevene når fram til å lese seg inn i tekstene og forholder seg til dem med en form for alvor; at de blir i stand til å *oppleve* litteraturen (side 236).

Om å slippe elevene til

Når arbeidet mot forståelse er grunnleggende i litteraturarbeidet, må eleven slippes til og myndiggjøres i tolkningsarbeidet. Lærerens rolle blir således ikke å presentere ferdige suverene tolkninger, men å skape et godt praksisfellesskap. I dette praksisfellesskapet er læreren først og fremst en faglig rollemodell som argumenterer for ulike tolkninger, eller viderefører og etablerer forbindelser mellom elevenes tolkninger (side 171).

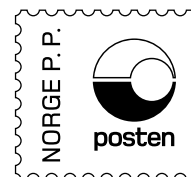
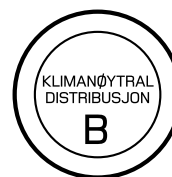
Skaftun og Michelsen påpeker flere ganger at denne måten å jobbe på kan være utfordrende og potensielt kan blottstille læreren, som blir nødt til å gi slipp på noe av kontrollen. Her lurar jeg på om de ikke overdriver litt? Så skummelt er det vel ikke? Det overrasker meg i grunnen også at de tror denne måten å undervise på er et sjeldent fenomen i

norsk skole. De skriver at «[...] litteraturundervisning ganske ofte er en stivnet praksis hvor lærere forvalter den rette tolkningen, mens elevene bare skal ta til seg det læreren sier» (side 11). Jeg kjenner meg ikke helt igjen. I alle fall er ideen om klasserommet som et praksisfellesskap en selvsagt måte å tenke på for oss som nylig har vært gjennom PPU og lest Olga Dysthe til det kjedsommelige. Mer interessant synes jeg det blir når forfatterne tar for seg spørsmålet om hva slags litteratur vi skal beskjeftige oss med.

Kafka og et kick av innsikt

Uten noen formell kanon står norsk-læreren ganske fritt i valget av hva slags litteratur hun skal fokusere på, og havet av muligheter kan kanskje føles utfordrende. Skaftun og Michelsens råd er å våge å lese den gode, komplekse litteraturen, også den som fremstår utilgjengelig. Tekstene man leser bør by på motstand, skriver de. De viser til et forskningsprosjekt som illustrerer at den mindre tilgjengelige litteraturen er mer motiverende for elevene, ikke minst (naturligvis) for de sterkeste av dem. De siterer for eksempel en ungdomsskoleelev som sammenligner det å lese Kafka med å pusle puslespill. Det å få brikkene til å falle på plass, gir enorm tilfredsstillelse, skriver de – ja, det kan til og med føre til «et kick av innsikt» (side 11).

Dette rådet om å våge å ta tak i den vanskelige litteraturen passer godt til ideen om litteraturundervisningen som et arbeid mot å åpne porter. De mest interessante portene å åpne er jo de som er lukket.



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

Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet



5.–6. mars 2018

UTENFORSKAP: Den tvetydige omsorgen – mellom veledighet og solidaritet

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 2800 (medlem av Utdanningsforbundet), 3500 (andre)

Arrangør: Utdanningsforbundet og KLM-Lahnstein as

Omsorg er en grunnleggende forutsetning for all menneskelig eksistens. Omsorg handler om hvordan vi tar vare på hverandre. Men er omsorg alltid godt? Kan omsorg fra "gode hjelpere" føre til avvmakt, hjelpeløshet og ytterligere krenkelse? Hvordan realiserer vi den gode omsorgen? Velkommen til konferanse om disse helt sentrale problemstillingene. Møt Kjell Ribert, Henrik Syse, Anette Holmgren, Unn Irene Aasdalen, Odin Lysaker, Tore Frost, Petter A. Ringen, Trond Diseth, Lene Cathrin Hansen.



23. mars
Å utvikle vurderingskompetanse i skolen

Sted: Grand Terminus, Bergen

Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Kursholdere: Henning Fjørtoft

Hva vil det si å være en lærer med høy vurderingskompetanse? Hva er de typiske utfordringene i vurderingsarbeidet? Kurset vil gi rike perspektiver og praktiske eksempler på hvordan lærere og ledere kan arbeide for å utvikle gode vurderingskulturer i og på tvers av fag.



17.–18. april
Om å "se" barn/unge.
Om vår samhandling og kommunikasjon

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 2800 (medlem), 1800 (andre)

Kursholder: Emilie Kinge

Hvordan kan vi bli bedre til å snakke med barn og unge, ikke bare til dem? Hvordan ruster vi barn og unge for fremtiden? Kurset gjennomføres som forelesning, gruppearbeid og plenumsdiskusjoner. For at kurset skal være mest mulig relevant, vil deltakernes egne erfaringer bli trukket inn i diskusjonene.



24.–25. mai
En lærer påvirker evigheten

Sted: Nansenskolen, Lillehammer

Pris: 2400 (konferanse ink. kost og losji)

Påmeldingen åpner 1. februar.

Velkommen til konferansen *Mellom tillit og kontroll 2018* i regi av Nansenskolen og Utdanningsforbundet. Hovedtemaet i år er *En lærer påvirker evigheten*. Foredragsholdere er Inge Eidsvåg, Inga Bostad, Trond Riseth, Marit Ulvik, Leif Moos og Steffen Handal.

Mer informasjon, se www.nansenskolen.no



8–9. august
Peer Gynt: Kurs for lærere ved Gålåvatnet

Sted: Gålå, Vinstra

Pris: 1285 (medlem) 1900 (andre)

Utdanningsforbundet og Peer Gynt as inviterer til spennende kurs på Gålå. Vi dykker ned i Ibsens tekster, det blir praktiske workshops, vandring langs Verdiveien – og vi skal se forestillingen ved Gålåvatnet.

Meld deg på – først til mølla! **Begrenset antall plasser.**