

BEDRE SKOLE

Nr. 4 – 2018 Tidsskrift for lærere og skoleledere



TILBAKEMELDING ■ JOHN HATTIE ■ DYBDELÆRING ■ DIGITALE BØKER ■ TEKNOLOGI I UNDERVISNING ■ DIGITALT MEDBORGERSKAP
SAMARBEIDSPRØVER I MATEMATIKK ■ OPPFØLGING ETTER MOBBING ■ LESEFORSTÅELSE ■ YRKESRETNING I ENGELSK

Nødvendigheten av dypdykk

De fleste av oss har en hang til enkle sannheter og en motstand mot kompliserte sannheter. Ingen har uansett tid til å gjøre dypdykk innenfor alle områder, og i det daglige overlever vi også ganske bra på overskrifter og ingresser.

Det samme kan gjelde innenfor forskning og faglitteratur. Man registrerer ulike tendenser, interessante påstander, og får kanskje ideer til egen praksis. Det fungerer sannsynligvis helt greit, ut fra følgende forutsetninger: Enkle sannheter og spissformuleringer egner seg for inspirasjon, men er mindre egnet som grunnlag for prosedyrer for konkrete handlinger i arbeidet. Og den som baserer seg på overflatekunnskapen, må være seg bevisst at det er overflatekunnskap man legger til grunn. Man trenger et apparat, en profesjonalitet, som gjør det mulig sette overflatekunnskapen inn i en sammenheng.

En siste forutsetning er at man av og til har vært på dypet, slik at man vet hvordan kunnskap ser ut nedenifra. Dybdekunnskap om noen få forskningsprosjekter vil kunne gi deg en velbegrunnet og sunn skepsis til alle andre forskningsprosjekter.

Bedre Skole kan denne gangen presentere en artikkel der de to danske forskerne Jacob Klitmøller og Klaus Nielsen har dykket ned i materialet som ligger til grunn for John Hatties teori om *Synlig læring*. Hattie har hatt stor innflytelse på skolen i mange land, i den grad at noen påstår det har skjedd en «Hattie-revolusjon» innenfor utdanning. En av Hatties påstander er at feedback, eller tilbakemeldinger på norsk, er en av de 10 mest virkningsfulle intervensjonene en lærer har til rådighet i klasserommet. Det høres kanskje tilforlatelig ut, men når de to forskerne går dypere ned i materien, finner de at undersøkelsene Hattie legger til grunn har ulik forståelse av hva man skal regne som «en tilbakemelding». Dessuten har undersøkelsene svært ulik kvalitet. Målet for de to forskerne, slik vi oppfatter det, er ikke å stemple Hatties forskning som verdiløs, men å vise at denne, som annen forskning, har sine styrker og svakheter, og ikke minst, den er preget av forskerens subjektive valg. Med andre ord, vi når aldri frem til forskningsresultater som er så objektive at de ikke kan underlegges en pedagogisk diskusjon.

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 2017 og 1. halvår 2018: 115 156.
Årsabonnement 2018: Kr 400,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98,-.

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

Layout: Melkeveien Designkontor

Trykk: Ålgård Offset AS

ISSN 0802-183X

Fotomontasje forside: Adobe Stock og Melkeveien Designkontor



Innhold

- 4 **Forgrunn**
- 10 **Tilbakemelding til tilbakemelderne**
Tore Brøyn
- 13 **Bøker for en bedre fremtid**
Elin Sætersdal
- 16 **Metoder og begrepsforvirring – om John Hatties synlige læring**
Jacob Klitmøller og Klaus Nielsen
- 22 **Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger**
Øystein Gilje, Ørjan Flygt Landfald og Sten Ludvigsen
- 28 **– Gi oss en vanlig bok! Om lesevanar og digitale forventningar i det teknologitette klasserommet**
Jon Olav Sørhaug
- 34 **Å bruke teknologi i undervisningen – smarte valg**
Ellen Romstad
- 40 **Digitalt medborgerskap i fremtidens skole**
Kristin Gregers Eriksen
- 46 **Motiverende vurdering. Systematisk bruk av samarbeidsprøver i matematikk**
Tina Beate Bjørk og Jørgen Haug Theodorsen
- 52 **Systematisk oppfølging etter mobbing**
Nina Grini og Kjersti Balle Tharaldsen
- 58 **«Mitt barn blir mobbet!» – historier om manglende oppfølging i nulltoleransens første år**
Hanne Jahnsen
- 66 **Danmark: Elever risikerer identitetskrise etter skolens innvielsesfester**
Johan Erichs
- 68 **Spesifikke vansker med leseforståelse. Når ordene ikke gir mening**
Jan Erik Klinkenberg
- 74 **Engelskfaget: Relevans som forutsetning for god yrkesretting**
Kaja G. Skarpaas og Lisbeth M. Brevik
- 80 **Debatt: Utdanning for alle – noen ønsker for den norske skolen**
Ingrid A. Valseth
- 82 **Oppmerksomhetsbegrepets pedagogiske historie**
Anders Kruse Ljungdahl
- 88 **Bokomtaler**

16

Man bør være varsom med å kun basere seg på John Hatties metoder og konklusjoner.

22

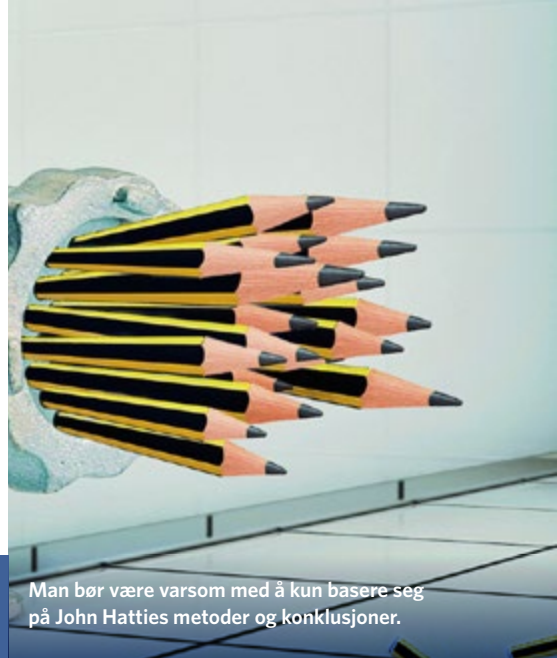
Utfordringen ved dybdelæring er at man er uenig i hva begrepet betyr.

28

Elever foretrekker lærebøker på papir.

58

Fire rektorer forteller om hvordan de ikke klarte å følge opp mobbesaker





Sverige: Lærerne får velge bort arbeidsoppgaver

I Lund i Skåne har lærernes fagforeninger og skolemyndigheten blitt enige om at grunnskolelærerne kan få velge bort arbeidsoppgaver av helsemessige årsaker.

Skal lærere som føler seg overbelastet sykmelde seg, eller skal de spørre rektor om å få kutte ut visse oppgaver? I Lund i Skåne er svaret blitt å kutte oppgaver. Arbeidstakere og arbeidsgiver er blitt enige om en liste med 31 oppgaver fordelt på fire kategorier. Visse oppgaver i kategori 4 er det riktignok lettere å få fritak fra enn oppgaver i høyere kategorier. Eksempler på oppgaver som lærerne kan få fritak fra, er leksehjelp, foreldremøter og såkalt pedagogisk lunsj.

– Listen skal hjelpe både rektorer og lærere, sier Robert Jivegård, hovedverneombud og kommuneombud for Lärarnas Riksförbund (LR) i Lund til LRs tidsskrift Skolvärlden. Han sier at listen, som er godkjent av alle relevante instanser, skal finnes på alle arbeidsplasser, og nå gjenstår først og fremst å informere alle den er relevant for.

– Håpet er at heretter skal ingen behøve sykmelde seg på grunn av arbeidsbelastning, sier Jivegård.

Tidlig barnehagestart gir forsprang

Tidlig barnehagestart gir barna forsprang i problemløsning og resonnering, men man finner ikke tilsvarende positive bidrag når det gjelder barnas sosiale kompetanse og språkutvikling.

Forsker Erik Eliassen har i sin doktoravhandling undersøkt 700–800 barn født i 2011 og 2012 fra 80 tilfeldig valgte barnehager i sju urbane regioner i Norge. Flesteparten av barna kom fra relativt høyt utdannede middelklassefamilier. Det viser seg at det allerede ved treårsalder er det store forskjeller mellom barna.

Barn som begynner tidlig i barnehagen, får vesentlig bedre logiske ferdigheter enn de som begynner senere. Dette er ferdigheter som går på problemløsning og resonnering. Men forskeren fremholder at selv om de som starter tidligst gjør det best ved treårsalder, betyr ikke det nødvendigvis at de vil klare å holde på denne fordelene over tid. Men dersom de klarer å dra nytte av forspranget så vil forskjeller i barnehagestartalder kunne skape større ulikhet i skolen.

Sen start styrker det sosiale

Når det gjelder sosial kompetanse, derimot, så viser det seg å være mest gunstig med senere barnehagestart. For hver måned tidligere barna startet mellom cirka ett og to år, desto dårligere sosial kompetanse hadde de ved treårsalder.

– Vi vet ikke helt hvorfor det er slik. Det kan være at eldre barn er bedre på å tilpasse seg gruppesituasjoner, og at yngre barn derfor raskere tillærer seg mindre hensiktsmessige måter å omgås andre barn og voksne, sier Eliassen.

Han mener man i denne sammenhengen må merke seg at den positive

effekten av tidlige barnehagestart på logiske ferdigheter er mer fremtredende enn den negative effekten på sosial kompetanse – siden det var relativt lite variasjon i barnas sosiale ferdigheter.

Barnas språkutvikling ble ikke påvirket

Et tredje resultat er at tidlig barnehagestart overraskende nok ikke har noen betydning for barnas språkutvikling.

– Det er noe overraskende. Det har jo vært en antakelse om at barnehagen er en god arena for å lære seg språk, og at tidlig barnehagestart dermed kunne være positivt for barnas språkutvikling, sier Eliassen.

Han understreker imidlertid at man her ikke har sett på spesifikke undergrupper – som for eksempel barn med norsk som andrespråk – og at de fleste i utvalget var barn av foreldre med norsk som førstespråk.

– Det at barna ikke får bedre språk av tidlig barnehagestart, kan derfor skyldes at de blir godt språkstimulert hjemme, og at barnehagen ikke tilfører noe ekstra – rent språklig sett, sier Eliassen.

Foreløpig vet ikke forskerne hvilke konsekvenser disse forskjellene får for deres skolegang, men dette er noe de ønsker å se nærmere på. Målet er å fortsette å følge de samme barna inn i grunnskolen for å se hvordan tidlig barnehagestart påvirker deres skoleresultater.

(Fra viten+praksis, forskningsmagasinet fra Høgskolen i Oslo og Akershus)

OsloMet vil satse på tegnspråk

Døve og hørselshemmede barn får ikke lærere med tegnspråk-kompetanse. Det vil OsloMet, storbyuniversitetet, gjøre noe med.

Kvalifiserte og kompetente tegnspråklærere finnes knapt, ifølge Dagsavisen. Det eneste som kreves for å bli tegnspråklærer er 30 studiepoeng, et halvt års studium, og selv med et så lavt krav finnes det finnes omtrent ikke lærere. Forskning viser da også at hørselshemmede barn og unge gjør det dårligere på skolen enn andre elever. Dette vil OsloMet nå gjøre noe med.

Storbyuniversitetet har søkt Kunnskapsdepartementet om midler til en nasjonal satsing på tegnspråk. Rektor Curt Rice sier det gjelder mange barns og unges lovfestede rett til utdanning.

Norsk tegnspråk er et av de største minoritetsspråkene her til lands, og det er 20 år siden døve og hørselshemmede barn fikk rett til opplæring på eget språk, med egne læreplaner. Men et tilfredsstillende utdanningstilbud til lærerne finnes fortsatt ikke.

Midler til slikt finnes heller ikke i årets statsbudsjettforslag, noe både OsloMet og Hørselshemmede barns organisasjon uttrykker stor skuffelse over, skriver Dagsavisen.

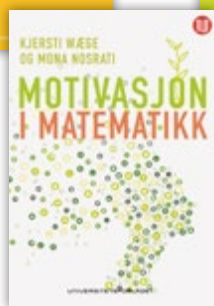
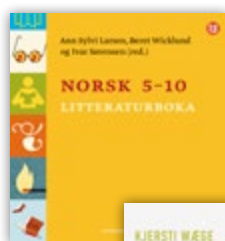


ANNONSE

Nyheter fra
Universitetsforlaget



UNIVERSITETSFORLAGET



🌐: www.universitetsforlaget.no

@: bestilling@universitetsforlaget.no

☎: 24 14 75 00

UNIVERSITETSFORLAGET.NO

Friskole anklages for hjernevask

En dansk friskole er i hardt vær, anklaget for å være et redskap for en religiøs sekt. Sektlederen er ektemannen til privatskoleeieren.

Fri- eller privatskolen som går under navnet *skolen.com* med adresse i Hornå sør for Grenaa på Jylland, har pådratt seg foreldrenes vrede, og etter hvert medienes søkelys, skriver Folkeskolen, organ for Danmarks Lærerforening.

Den religionskritiske hjemmesiden *Speramus* (= 'vi håper', latin) skriver om sekten som kalles Munach:

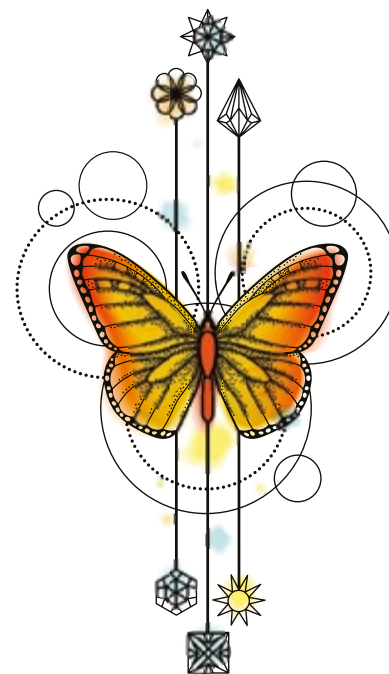
Munach er en sekt (som) ledes av Jørgen Høher Ovesen [...] Privatskolen *www.skolen.com* drives av Jørgen Høhers hustru, Kristina Holt, og alle underviserne tilhører ledelsen i Munach. Kristina Holt utgir seg for å være psykolog og henviser til Jørgen for enetimer hvis barna har «utfordringer» (fra *www.speramus.dk*; vår oversettelse)

Navnet Munach skal være hebraisk og bety 'hvile' eller 'å hvile'.

Ofte sendes elever til «enetimer» uten at foreldrene er blitt informert, og meditasjonssesjonene har ofte antatt bisarre former, som da en elev med makt ble brakt til Høher og avkledd strømpene (sic), mens Høher mediterer foran ham. Det var en mor, Mette Mandix, som fortalte dette til radiostasjonen Radio24syv. Ifølge skolen, sekten og ektefellene selv har de to intet med hverandre å gjøre – men de har samme adresse.

... og det koster penger

Og foreldrene må betale. En av dem, Morten Adamsen, sier at han har betalt tusenvis av kroner til Munach på skolens oppfordring, penger som har gått til meditasjonssesjoner for Adamsens barn. «Det lukter pengemaskin», sier Adamsen til Radio24syv ifølge Folkeskolen.



Professor Niels Egelund ved Danmarks Pædagogiske Universitet karakteriserer samrøret *skolen.com* og Munach som 'dypt uetisk'. Det danske undervisningsministeriet fører for tiden tilsyn med skolen etter mange rapporter fra bekymrede foreldre. Ektefellene nekter å uttale seg.

Svenske skoler brenner

Den svenske brannredningstjenesten rykker daglig ut til en påsatt skolebrann, skriver Lärarnas Tidning.

Lärarnas Tidning, organ for Lärarförbundet, skrev alt i 2016 at sju av ti lærere hadde opplevd en brann på arbeidsplassen, hvilket den gang gjorde lærerne til Sveriges mest brannutsatte yrkesgruppe. Siden den gang, de siste to årene, har antallet påsatte skolebranner økt med 60 prosent, ifølge *Myndigheten för samhällsskydd och beredskap, MSB*.

Av alle skolebranner i 2017 var 64 prosent påsatt. Ifølge Lärarnas Tidning brenner det oftest i skoler i sosialt og

økonomisk utsatte områder, og gutter og jenter er omtrent jevn gode når det gjelder å tenne på.

Hvorfor? Brandskyddsföreningens (Brannredningstjenestens) talsmann Björn Björkman skylder på «samfunns-klimaet». Han spør hvordan elevene i dagens samfunn egentlig har det.

Barnehager utsettes også for ildspåsettelse. Antallet har økt med 43 prosent de siste to årene, men i utgangspunktet er antallet lavere enn for skolebrannene.





Elevene lærer ikke kritisk tenkning

Nasjonale prøver viser at over halvparten av elevene ikke klarer å skjelne mellom reklametekst og faktatekst, ifølge seniorforsker Astrid Roe ved Universitetet i Oslo (UiO).

Elever på åttende trinn ble i 2013 presentert for en tekst som involverte et bilde av en kniv og en oppfordring om å gi en kniv i gave til barn, slik at de kunne få utfolde seg i naturen. Bare en tredel av elevene forsto at det dreide seg om en reklametekst.

– Mange elever trodde dette var en tekst som skulle informere om naturopplevelser, sier Astrid Roe, seniorforsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved UiO. Hun sier prøveresultatene gir nyttig informasjon om elevenes leseforståelse. Alle tekstene elevene ble forelagt, har stått på trykk i aviser, tidsskrifter og bøker, og den aktuelle knivreklamen stammet fra Turistforeningens tidsskrift *Fjell og vidde*.

Ifølge Roe tolker mange elever alle tekster skolen presenterer som sannhet. Dermed leses også en reklame for kniver som faktatekst. Hun mener dette kan skyldes at skolens lærebøker ofte formidler faktastoff ganske ensidig, uten mye rom for tvil.

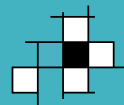
Roes kollega Jostein Andresen Ryen sier at elevene lett tyr til de «sannsynlige» svarene ut fra oppgavens ordlyd. De leser overflatisk og får ikke lett med seg informasjon som strider med det forventede. Står ikke svaret i brødteksten/hovedteksten, finner de det oftest ikke, selv om det står i bildeteksten, ifølge Andresen Ryen.

– Prøveresultatene tyder på at lærere i større grad bør introdusere elevene for tekster som stiller ulike krav til leringen, sier Cecilie Weyergang, en annen av Roes kolleger.

Forskerne mener det ikke bare er norsklærerne som må lære elevene å forstå ulike typer tekst, ettersom ulike typer tekster forekommer innen forskjellige fag. De viser også til Kunnskapsløftet, som sier at elevene skal utvikle bred tekstkompetanse, hvilket er et ansvar på tvers av fag.

Vi har samlet alle læremidlene. Så du slipper.

Sjekk om din skole har rabattavtale med **BS Undervisning**.



BS Undervisning

Gjør det enkelt

www.bsu.no

T: 23 24 20 50

Høy alder er intet hinder for kreativitet



Forfatteren og poeten Piero Rivolta er 77 år og har hatt suksess i bygningsindustrien, som bilprodusent og seiling før han gikk over til å bli forfatter i sine senere år. Han er opptatt av at det å utnytte sin kreativitet kan være en kilde til glede også sent i livet, og gir følgende eksempler på kreativitet i høy alder:

- Den Oscarnominerte filmmanusforfatteren Milliard Kaufman skrev sin første roman *Bowl of Cherries* i en alder av 90 år.
- Benjamin Franklin var 78 da han oppfant bifokale linser.
- Frank Lloyd Wright designet ferdig Guggenheimmuseet i New York da han var 92 år.
- Frank McCourt vant Pulitzerprisen i en alder av 66 for sin første roman.
- Giuseppe Verdi skrev operaen *Falstaff* i en alder av 79 år.

Evolusjonsteorien i kristne friskoler

Kristne naturfaglærere avviser ikke evolusjonsteorien, ifølge Gunnar Innerdal ved NLA Høgskolen, Bergen.

Høsten 2016 ble det utført en spørreundersøkelse blant naturfaglærere, kristendoms- og religionslærere, og inspektører og rektorer i kristne grunnskoler og videregående skoler med tilknytning til kirkesamfunn og kristne organisasjoner. Ansatte ved medlemsskoler i Kristne friskolers forbund (KFF) ble også invitert til å delta. Spørsmålene gjaldt undervisning i evolusjonsteorien versus den såkalte kreasjonismen og retningen *intelligent design*.

Et knapt flertall av svarerne mener evolusjonsteorien ikke er den vitenskapelig best begrunnede teorien om livsformers og arters tilblivelse. Naturfaglærerne og lærerne i videregående skoler er imidlertid mer positive til

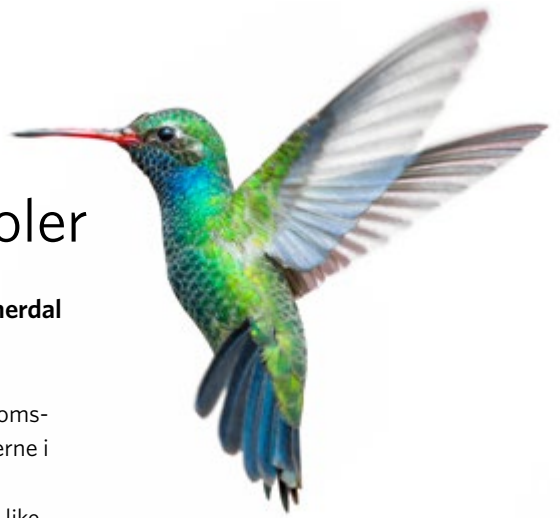
evolusjonsteorien enn det kristendoms- og religionslærerne er, og også lærerne i barneskolen.

Hovedfunnet i undersøkelsen er likevel at kreasjonisme og Intelligent Design ikke står sterkt ved norske kristne friskoler, skriver Gunnar Innerdal, førsteamanuensis i systematisk teologi ved NLA Høgskolen, Bergen. Innerdal mener det er rimelig å anta at det bare ved et klart mindretall av kristne friskoler finner sted undervisning som lærer elevene at Charles Darwins evolusjonsteori *ikke* stemmer, selv om mange skoler også underviser i kreasjonisme og intelligent design.

Mange svarere forsøker å få kristen tro og naturvitenskap til å gå sammen.

38 prosent sier at de «utfyller hverandre». Riktignok mener bare 24 prosent at mennesket har utviklet seg over tid fra andre arter.

72 prosent av svarerne mener ifølge Innerdal at «det (er) en nødvendig del av kristen skapertro at Gud har skapt mennesket direkte eller grepet inn særskilt i en eventuell evolusjonsprosess». Innerdal sier at en mulig tolkning av resultatene er at utviklingen går i retning et mer fredfullt forhold mellom kristen tro og evolusjonsteorien ved de kristne friskolene her i landet.



Storbritannia:

Dårligere musikkundervisning kan få katastrofale konsekvenser

Mindre musikkundervisning i skolene skaper bekymring – ikke fordi musikk er en viktig del av dannelsen, men fordi den britiske musikkindustrien vil komme til å tape penger.

Den britiske interesseorganisasjonen for musikkindustrien, *UK Music*, har ifølge Times Educational Supplement, bedt om at man raskest mulig foretar en vurdering av musikkundervisning i den offentlige skolen. Organisasjonens leder, Michael Dugher, frykter «potensielt katastrofale konsekvenser» for musikkens framtid i Storbritannia hvis myndighetene ikke handler raskt. Frykten er at skolen, som til nå har vært en kilde til nye talenter, skal

tørke ut. Musikkindustrien bidrar i dag med rundt 47 milliarder kroner til den britiske økonomien, og har vokst med 6 prosent hvert år fram til nå. Eksporten av musikk tilsvarer 27 milliarder kroner.

– Det å sikre at barn fra alle samfunns- lag har tilgang på musikkundervisning innenfor den offentlige skolen, er helt nødvendig for fortsatt suksess for den britiske musikkindustrien, sier Dugher.



Sky røvertidsskriftene

Skill røvertidsskriftene fra de seriøse vitenskapelige forskningstidsskriftene, sier dekan Roland Jonsson ved Universitetet i Bergen (UiB). Han har skrevet egen sjekkliste.

I kjølvannet av det som kalles Open Access (= fortrinnsvis vitenskapelig materiale gjort fritt tilgjengelig på internettet) har det dukket opp tidsskrifter som utgir seg for å være seriøse og vitenskapelige. I virkeligheten er de det dekan Roland Jonsson ved det medisinske fakultet ved UiB kaller useriøse røvertidsskrifter eller rovtidsskrifter, og formålet deres er å tjene penger for bakkemennene.

Anerkjente forskere blir ofte spurt om å sitte i redaksjonene, men når de oppdager at det hele er for svindel å regne, trekker de seg. Da svarer røvertidsskriftene på sin side ofte med å nekte å slette forskernes navn fra hjemmesidene sine. Av og til er disse redaksjonene også befolket med fiktive personer, ifølge UiBs artikkel.

Betaler 30 000 kroner for å publisere

Ifølge Jonsson betaler forskere opp til 3000 dollar for å få publisere i et røvertidsskrift, men uten å få noe igjen for det. De får ikke publiseringspoeng og det er ikke mulig å søke opp artiklene deres i seriøse databaser. De er blitt lurt.

For å hjelpe forskere har Jonsson forfattet en sjekkliste:

1. Er tidsskriftet kjent og anerkjent blant dine kolleger?
2. Har du lest noen artikler i tidsskriftet tidligere?
3. Er det lett å finne de siste utgivelsene i tidsskriftet?
4. Er det lett å identifisere og kontakte utgiveren?
5. Synliggjør tidsskriftet hvilken fagfelleevaluering de bruker?
6. Er artiklene indeksert i søkerportalene du bruker?
7. Kommer det klart fram hvor mye det koster å publisere?
8. Kjenner du til redaksjonen?

Ifølge Wikipedia, referert av forskning.no, gjennomførte en rekke aviser tidligere i år et internasjonalt samarbeid der de satte sammen studier med meningsløst innhold og forsøkte å få disse publisert i røvertidsskrifter. Erfaringen var at så lange man ville betale for publiseringen, kunne man få publisert hva som helst.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

UiB drømmer om elitestudium

Det humanistiske fakultet ved Universitetet i Bergen drømmer om et elitestudium for studenter med særlig høye ambisjoner.

Det er fakultetets dekan Jørgen Magnus Sejersted som sier til studentavisen *På Høyden* at man ved fakultetet har diskutert en såkalt *honours degree*, men at det hele foreløpig bare er på idéstadiet.

Forbildet for ideen er ifølge *På Høyden* Universitetet i Oslo, der studenter innen humaniora og naturvitenskapelige fag kan ta et tverrfaglig bachelorprogram med honourstilllegg fra høsten 2019. Det vil bli snakk om totalt 180 studiepoeng i løpet av en treårig bachelorgrad.

Listeleder for Venstrealliansen i studentparlamentet i Bergen, Anette Arneberg, sier nei til elitestudium. Hun vil heller ta bedre vare på de studentene som står i fare for å falle fra.

Illustrasjon: © Adobe Stock



Tilbakemelding til tilbakemelderne

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Læreres praksis i klasserommet skal bli filmet og analysert for å bidra til bedre tilbakemeldinger til elevene. Det svært mange måter å gi gode tilbakemeldinger på. Likevel er det mange lærere som sliter med akkurat dette.

Måten man gir tilbakemeldinger til elevene er viktig for elevenes læring. Marte Blikstad-Balas ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) er prosjektleder for utviklingsprosjektet VIST (Video to support excellence in teaching), der et utvalg av lærere skal få direkte

tilbakemelding på hvordan de skaper støttestrukturer for elevene gjennom modellering, strategier og tilbakemeldinger. Blikstad-Balas ser på tilbakemeldinger som spesielt interessante, ettersom samfunnet har lagt mye ressurser inn på dette feltet uten at man nødvendigvis har kommet så mye lengre i å forbedre praksis.

VIST

VIST et desentralisert kompetanseutviklingsprosjekt og et samarbeid mellom Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo og Utdanningsetaten i Oslo. Her ser man spesielt på lærernes repertoar når det gjelder støttestrukturer (scaffolding). Støttestrukturene er her delt inn i tre kategorier: Tilbakemeldinger, Modellering, Strategier.

VIST-prosjektet springer ut av LISA, et forskningsprosjekt der man filmet lærere i undervisningssituasjoner for å finne ut hva som var vanlig undervisningspraksis i dag. I VIST bruker man mange av de samme teknikkene, med da for å kunne gi konkrete tilbakemeldinger til lærerne som deltar.

Observasjonsinstrumentet for å kunne vurdere hva som er gode tilbakemeldinger er hentet fra Stanford University: PLATO (Protocol for Language Arts Teaching Observation).

Gode lærere gir gode tilbakemeldinger

Utgangspunktet for VIST har vært det langt større forskningsprosjektet LISA (Linking Instruction and Student Achievement), der undervisningstimer fra 49 ulike ungdomsskoler er blitt filmet og analysert. Fra dette prosjektet har man sett noen tydelige tendenser: Lærere som er gode på ett felt, for eksempel tilbakemeldinger, er ofte de beste også på andre felter.

– Noen av dem som imponerer meg mest i LISA-prosjektet er de som klarer å gi kollektive tilbakemeldinger samtidig som de illustrerer dette med å finne eksempler fra klassen, sier hun.

Men variasjonen i kvalitet på tilbakemeldinger varierer også etter hvilke aktiviteter som drives i klasserommet. Man har sett at mange lærere er gode når de gir tilbakemeldinger mens de går rundt og hjelper elever som holder på med skrivearbeid.

I timer med helklassesamtaler er derimot eksempel på et område der mange lærere strever med å gi gode tilbakemeldinger.

– I samtaler med hele klassen får læreren gjerne et kort innspill fra en elev, gir deretter en kort og generell kommentar «bra!», før hun går videre til neste elev. Her vil det ofte være mulig å forbedre tilbakemeldingene, for eksempel ved at elevene i større grad ble bedt om å begrunne sine svar eller utdype hva de mener, sier hun.

Hun mener at det også er et stort potensial for bedre tilbakemeldinger ved muntlige presentasjoner, der tilbakemeldingen ofte er lite konkret, kanskje fordi det kan være vanskelig å være for konkret i slike situasjoner.

– For mange er det lite som skal til for å heve kvaliteten og øke repertoaret – og dette gjelder spesielt for måten man gir tilbakemeldinger på.

Får vise seg fra sin beste side

Deltakelsen i VIST vil være frivillig, og læreren vet på forhånd at målet blant annet er å registrere ulike eksempler på tilbakemeldinger gitt gjennom timen. Det innebærer at læreren vet hva hun vil bli «målt på», noe som ifølge Marte Blikstad-Balas fungerer godt i en slik sammenheng.

– Dette er først og fremst et kompetanseutviklingsprosjekt. Dermed er det helt greit at læreren forbereder seg og prøver å vise seg fra sin beste side. Vi gir til og med læreren mulighet til å trekke opptaket

og få det slettet før vi har vurdert det, dersom hun opplever at timen ikke har fungert. Alle kan ha dårlige dager, også lærere, sier Blikstad-Balas.

En annen grunn til å la læreren forberede seg, er at læreren da kan velge ut et innhold for timen som egner seg for observasjon, det vil si timer der tilbakemeldinger er relevante.

– Det fins timer der tilbakemeldinger ikke vil være naturlig, for eksempel hvis elevene arbeider på egenhånd med å lese en tekst, og det er helt greit, sier Blikstad-Balas.

En kategorisering av muntlige tilbakemeldinger

Det fins utallige måter å gi gode tilbakemeldinger på, hevder Blikstad-Balas. Hun forteller om lærer som gir mengder av tilbakemeldinger, både grundige og mer overflatiske – mens andre lærere gir få og knappe, men presise og nyttig respons til elevene. Begge deler kan fungere bra.

Likevel mener hun at det er mulig å klassifisere og vurdere kvalitet på tilbakemeldinger. Her bruker man en manual utviklet ved Universitetet i Stanford, PLATO, som er blitt utviklet gjennom systematisk forskning og analyse av dyktige læreres praksis.

I manualen har man delt tilbakemeldingene inn i fire ulike kategorier. Enkelt forklart: Kategori 1 er ingen tilbakemeldinger. Den neste er kategori 2, som kan kalles «vage tilbakemeldinger». Det kan være når læreren for eksempel sier «bra»,



Marte Blikstad-Balas er prosjektleder for kompetanseutviklingsprosjektet VIST, der en rekke lærere skal filmes og få vurdert sin tilbakemeldingspraksis.

«nå jobber dere virkelig!» osv., uten å gå direkte inn og kommentere detaljer i arbeidet som er utført eller hvordan eleven skal komme videre. Denne formen for tilbakemeldinger kan fungere som et slags «lim» i kommunikasjonen, eller som overganger til andre tema. Ifølge Blikstad-Balas er dette en nødvendig del av kommunikasjonen, men om man bare får slike tilbakemeldinger, så vil det neppe være tilstrekkelig.

Kategori 3 og 4 er begge svært gode tilbakemeldinger ved at de begge er konkrete, de tar utgangspunkt i elevarbeidet, og er tydelige på hva eleven bør gjøre i fortsettelsen. Dette kan være prosedyrer, for eksempel hjelpe elevene med oppsett av et regnestykke; eller substansiell hjelp, det vil si at man ser på og kommenterer et konkret arbeid som eleven har utført. Innenfor kategori 4 legger man spesiell vekt på dette,

Videofilmet undervisning

Litt skremmende, men svært nyttig

Stine Skattebøl og Tina Bay Adamsen er henholdsvis matematikklærer og norsklærer ved Øraker skole i Oslo. De har sagt seg villige til å delta i VIST-prosjektet.

i tillegg til at man skal kunne se bevis for at tilbakemeldingen har hjulpet eleven videre.

Ikke et mål med flest mulig tilbakemeldinger

Blikstad-Balas legger vekt på at det er mange timer der tilbakemelding ikke er naturlig.

– Det er viktig for oss å få fram at mest mulig tilbakemeldinger ikke er et mål i seg selv, og det er heller ikke et mål at alle tilbakemeldinger skal være på nivå 3 og 4. Jeg har sett at lærere som gir mange vage tilbakemeldinger også kan være de som er gode på å gi konkrete og nyttige tilbakemeldinger underveis. Lærere gjør dette på ulike måter, og det er mange måter å gi gode tilbakemeldinger på. Det vi ønsker er å gi lærerne en mulighet til å møtes rundt gode eksempler for å diskutere sin egen praksis. Samtidig ønsker vi å bidra med et språk for å kunne diskutere dette temaet, sier hun.

–Tanken er at dette ikke bare skal være til nytte for de lærerne og de skolene som har vært med i prosjektet. Vi tenker at videoklippene også skal kunne brukes på andre skoler, som grunnlag for å diskutere hvordan tilbakemeldingspraksisen er på egen skole. Dette vil selvsagt være sekvenser der både lærer og elever godkjenner en slik bruk.

De to lærerne skal over en periode på to år skal få hjelp til å forbedre sin praksis, blant annet gjennom videoopptak fra undervisningstimer. Begge lærerne har deltatt på et oppstartsmøte der de har fått høre om hva prosjektet går ut på og hva man ønsker å se etter i videoopptakene. Stine har sin første time med opptak i morgen.

Tanker før filmingen

Så hvorfor være med på noe slikt? De to lærerne er samstemte i at de ønsker å få hjelp til å forbedre egen praksis, og at det er spennende at man vil gå konkret inn på deres egen undervisning. De ser det som en hjelp til å utvikle seg som lærere, finne forbedringspotensial. Samtidig er det noe litt skremmende ved å gå inn i et slikt prosjekt sier Stine.

– Jeg føler jo at jeg kommer til å blottlegge meg, og det kan bli ganske ubehagelig å se seg selv i undervisningssituasjonen. Men selv om det gjør vondt å se det, så vet jeg jo at jeg kommer til å ha godt av det. Jeg håper at jeg skal klare å slappe av og holde hodet kaldt – og at elevene viser seg fra sin beste side, sier Stine.

Men de er enige om at en time er et sjansespill, uansett hvor mye man forbereder seg.

– Det er ikke så lett å planlegge hvordan det hele skal forløpe, timer blir ofte ganske annerledes enn man hadde tenkt, sier Tina. Selv tenker hun at det å gå med mikrofon og høre seg selv gjennom hele timen kan være vel så belastende som videoopptakene; alle

de små bemerkningene hun kommer med til elevene.

Krevende å gi gode tilbakemeldinger

Tilbakemeldinger er en viktig del av det som skal registreres, og de to lærerne har begge erfart at det å gi gode tilbakemeldinger kan være krevende. Det å huske å stille spørsmål i stedet for å gi svaret med en gang.

– Jeg opplever som norsklærer at jeg må prøve å bli bedre på å gi muntlige tilbakemeldinger, utnytte øyeblikket der og da. Samtidig kan det være vanskelig med 30 elever i klassen. Hvis én elev sier noe, og svaret kanskje ikke er riktig, men du syns det var et bra forsøk. Hvordan skal du klare å formulere dette som en positiv tilbakemelding? Mange elever er svært sårbare, sier Stine.



Lærerne Tina Bay Adamsen og Stine Skattebøl er klare for å få videofilmet og analysert undervisningen sin, slik at de blant annet skal kunne gi bedre tilbakemeldinger til elevene.

Bøker for en bedre fremtid

■ TEKST: ELIN SÆTERSDAL FOTO: LIBROS PARA TODOS OG ELIN SÆTERSDAL

Hver høst deler bokelskende ildsjeler i Mexico ut skjønnlitteratur til hundrevis av underprivilegerte barn og unge. Gratis bøker og inspirerende forfattermøter skal gi leseglede og fremtidshåp på den fattige landsbygda.

Den fargerike koloniperlen San Miguel de Allende på høylandet i hjertet av Mexico er kjent som ikke bare landets vakreste, men også en av verdens

vakreste byer. Med sine godt bevarte barokke herskapshus og palasser fra tiden da nesten halvparten av verdens sølv kom herfra, er San Miguel både



Barna venter på forfatter Juan Villoro i landsbyen El Huizachal. Foto - LPT

et nasjonalt monument, en av Mexicos *pueblos mágicos* (magiske byer) og på Unescos verdensarvliste. Byens sjarm og skjønnhet har en nesten magisk tiltrekningskraft på kunstnere og forfattere spesielt. Mange utlendinger finner veien hit, og de blir gjerne boende. Kulturlivet og kreativiteten blomstrer, men man skal ikke langt bort fra galleriene, kunstskolene og litteraturfestivalene før man møter en helt annen virkelighet.

– Dette er et sted med enorme forskjeller og store kontraster, forteller meksikansk-amerikanske Daniela Franco. – Like utenfor byen bor hele familier på ett rom i et hus med jordgulv. I landsbyene har de ikke innlagt vann, og i hvert fall ikke biblioteker. Selv om det er flere som kan lese i Mexico nå enn noen gang, er det færre bøker som faktisk blir lest. Man leser ikke skjønnlitteratur på skolen, og de fleste barna på bygda vil aldri eie sine egne bøker.

– Dette er bekymringsfullt når det å lese har så mange fordeler, fortsetter Daniela engasjert. – Bøker fremmer kreativitet, utvikler kritisk tenkning og bedrer kommunikasjonsevner, alle viktige egenskaper inn i voksenlivet og arbeidslivet, og ikke minst gir de næring til større drømmer. Barna på landsbygda her drømmer ikke stort, men de skal også kunne ha andre mål og drømmer enn å tenke at det eneste livet har å by dem er å jobbe som underbetalte hushjelper eller for de beryktede narkokartellene. De fleste meksikanske barn kan lese, men gjør det bare ikke. Det ønsker vi å forandre på!



På den meksikanske landsbygda er det ganske vanlig at en hel familie bor på ett rom med jordgulv. Foto - Elin Sætersdal

Å skape lesere

I 2013 fikk en gruppe bokelskere ideen til å invitere den meksikansk-amerikanske forfatteren Francisco Jiménez til San Miguel for å snakke om den prisbelønte boken sin «The Circuit: Stories from the Life of a Migrant Child» («Cajas de Cartón» på spansk). De var alle sterkt berørt av hans selvbiografiske bok om en omflakkende barndom jobbende lange harde dager på jorder rundt omkring i California. En ærlig og gripende fortelling om overlevelse, håp og beslutt-somhet, om en meksikansk families reise over grensen sett gjennom øyene til en gutt som lengter etter utdanning og et sted å kalle «hjemme».

Jiménez syntes det var en kjempegod idé og 250 kopier av boken ble kjøpt inn og gitt ut til barn i landsbyer rundt San Miguel som ikke har bibliotek verken i bygda eller på skolen. Barna ble både glade og stolte over få en egen bok til ode og eie, og noen kunne fortelle at de leste ivrig med

lommelykt under dyna om kvelden. Seks uker senere kom Jiménez selv for å hilse på og barna hadde da forberedt spørsmål, tegnet fra boken og ga små gaver til forfatteren som de allerede følte seg knyttet til.

– Det var helt rørende å se gleden og entusiasmen deres, de syntes det var helt sprøtt at en berømt forfatter skulle komme for å treffe dem. En drøm går i oppfyllelse, som en av dem sa, forteller Daniela. – Prosjektet var en så stor suksess at vi bestemte oss for å holde en Big Read hvert år med en ny bok og ny forfatter og Libros para Todos (Bøker for alle) ble født. Målet vårt er å oppmuntre den nye generasjonen til å bli glad i å lese, og en Big Read viste seg å være en super måte å få barn begeistret for en bok. Å få møte forfatteren personlig øker både motivasjonen og lesegledden, og forfatteren blir i tillegg en inspirerende rollemodell for barna. Vi håper at den positive opplevelsen endrer måten de ser på bøker på for alltid, og at lesing

kan være berikende og livsendrende for dem.

Bøkernes magiske verden

Siden da har Libros para Todos kjøpt inn stadig flere eksemplarer av årets utvalgte bok, og det er ikke vanskelig å få verken forfattere eller bokhandlere (som gir store rabatter) med på laget. De holder jevnlig konserter og andre innsamlingsarrangementer, men det meste av støtten kommer fra donasjoner, gjerne fra innflyttere til byen som ønsker å gi noe tilbake til lokalsamfunnet de har blitt så glade i. Og de siste årene har barna på landsbygda rundt San Miguel fått lese bøker om en trylledrikkformel på avveie, om en mytisk vulkan som må blidgjøres for å sikre en god avling, om å reise fra et tradisjonelt og sammensveiset latinsk nabolag i Texas til en eksklusiv kostskole, og to har vært en hyllest til bøker og biblioteker, fortellingens kraft og lesingens magi.

I 2015 ble Mexicos kanskje aller

mest folkekjære, prisvinnende og produktive forfatter, dramatiker og journalist, Juan Villoro, tatt imot som en rockestjerne i landsbyene etter at 500 barn hadde lest boken hans «El libro salvaje». Boken handler om Juan som mot sin vilje må tilbringe sommerferien hos sin eksentriske onkel i et stort forhekset bibliotek. Her oppdager han «den ville boka» som flytter seg rundt på mystisk vis og ikke vil la noen lese seg, men som inneholder en fantastisk hemmelighet for den som er i stand til å fange den.

I barnebokforfatter Vivian Mansours bok «La vida útil de Pillo Polilla» som ble lest i fjor, lever en ung møll lykkelig i et bibliotek av å spise bøker til han en dag lærer å lese og blir sulten på kunnskap i stedet for papir. Og etter å ha fortært et komplett bibliotek med øynene leter han etter en bok som kan fortelle ham hvem møllene er og hvorfor de eksisterer. Jakten på boken om seg selv tar ham ut av biblioteket og ut i verden. Mansour sier om boken at når vi dykker inn i lesingens verden blir vi alle som Pillo, vi vil ha mer, vite mer, og at alt det bøkene har gitt oss og lært oss, lever videre også etter at boka er lukket.

Landsbygdas mobile biblioteker

– Vi behøver ikke å overbevise barna om å lese, men snarere gi dem mulighet til å gjøre det, sier Daniela. – Så hvordan kunne vi få barna til å fortsette å lese hele året? Rett og slett ved å gi dem tilgang til bøker. Bøker burde jo være for alle, så nå har vi organisert to boksamlinger som besøker en landsbyskole to måneder om gangen, før de fortsetter til neste, som et mobilt bibliotek. Det er veldig populært og bøker for barn i alle aldre blir lånt og lest.

Når barna først ble glade i å lese så de at mange ønsket å skrive sine



Forfatter Francisco Hinojosa sammen med barna i landsbyen Estancia de San Antonio. Foto - LPT

egne historier også. De kom gjerne med forslag til nye fortellinger når de møtte forfatterne, og forestilte seg hva som kunne skje videre i historiene deres. Det resulterte i en ukens gratis sommerleir hvor barn fra ulike landsbyer fikk utforske sin kreativitet og uttrykke sine følelser i ord, noe som var en stor suksess og mange kom langveis fra for å delta. I tillegg arrangerer Libros para Todos også nå to årlige workshops om å fremme leseglede blant barn for lærere på de involverte skolene. Og hver torsdag drar frivillige som vil bidra til landsbyen Lindero de la Petaca for å lese for barna der, noe som er veldig givende for både barna og de frivillige.

Men The Big Read er fortsatt organisasjonens kjerneprogram. Det som i utgangspunktet bare skulle være en engangshendelse, en gruppe bokelskeres beskjedne eksperiment, har blitt et årlig arrangement som blir stadig større. Fire deltagende landsbyer har blitt til 25, og det neste

målet er 900 lesere. Et arrangement og en bok som samler elever, foreldre, lærere, forfattere, sponsorer, lokale og innflyttere, rundt en bok og opplevelsen av å dele en historie, inspirere til å søke drømmer og se magien i livet og alt rundt oss. En enkel og effektiv idé som nå også spres videre til andre steder i Mexico.

– Det er det som er så viktig med bøker, at det å lese utvikler evne til å forstå andres følelser og ikke minst føle empati for mennesker veldig forskjellige fra en selv. Gjennom lesing får man oppleve verden gjennom andres øyne og får nye perspektiver. Med alt som foregår i verden i dag, hvis vi kan få en generasjon av lesere som kan vise medfølelse og medmenneskelighet, nestekjærighet og omtanke, det ville være fantastisk! avslutter Daniela.

Metoder og begrepsforvirring

– om John Hatties synlige læring



■ AV JACOB KLITMØLLER OG KLAUS NIELSEN¹

En kritisk gjennomgang av John Hatties forskning og metoder viser at man bør være varsom med å kun basere seg på hans konklusjoner om hva som kjennetegner god undervisning. I forsøket på å gjøre læring synlig går viktige nyanser tapt, og hans bidrag er i stor grad preget av et bestemt syn på hva læring er og skal være.

John Hattie har gjennom de siste 10 årene hatt en betydelig innflytelse over den pedagogiske debatten. Det gjelder ikke bare i Danmark, der flere kommuner bruker utdanningsprogrammer som bygger på hans teori om *Synlig læring*, men

også i Norge, der en rekke av Hatties bøker er oversatt. Siden 2009, da den opprinnelige *Visible learning* kom ut, har hans innflytelse på den pedagogiske debatten rundt undervisning bare blitt større. I 2015 erklærte den danske pedagogiske

forskeren Lars Qvortrup at det i skjer en «Hattie-revolusjon» innenfor utdanning, og at det «overalt i uddannelsesverdenen synes der at foregå en utvikling i retning av det såkaldte synlig-læring-paradigme» (Hansen, Lekhai, Nordahl, Persson & Qvortrup, 2015: 4).

Kjernen i Hatties arbeid er den statistiske bearbeidingen av en mengde metaanalyser, som handler om forsøk på å forbedre elevers prestasjoner. Metaanalyser prøver systematisk å samle de enkeltundersøkelsene som finnes innenfor et bestemt område, og så regne ut hvilke effekter en gitt intervensjon kan ha. Det kan for eksempel være effekten av større eller mindre klassestørrelse, bruk av lekser eller tilbakemeldinger. Hattie har samlet en stor mengde metaanalyser som spenner over en lang rekke pedagogiske intervensjoner, og på den bakgrunn formulerer han en samlet teori om hva som kjennetegner god undervisning. På bakgrunn av disse analysene har Hattie laget en rangeringsliste over hvilke tiltak som er de mest effektive. Samtidig har Hattie, med utgangspunkt i sine analyser, utarbeidet en *syntese* som består av en teori om hva som kjennetegner effektiv undervisning og læring. Mens det i den opprinnelige boken var analysert rundt 800 metaanalyser som inneholdt 52 637 enkeltundersøkelser, som ga 138 enkeltfaktorer, er antallet i dag (ifølge *visiblelearningplus.com*) 1 400 metaanalyser som består av 93 000 enkeltundersøkelser og mer enn 250 effektstørrelser. Allerede i sine tidligere publikasjoner var det snakk om den uten sammenligning største mengde data om elevers prestasjoner som hittil er blitt bearbeidet (Polanin, Maynard, & Dell, 2016). Kvantitativ forskning på pedagogiske effekter er blitt langt mer vanlig og gir ofte inntrykk av å være objektiv og definitiv. Slik sett er den av og til med på å lukke, fremfor å åpne, for den pedagogiske diskusjonen rundt undervisningens innhold og elevenes læring.

Hattie har nylig beskrevet seg selv som «ekspert på måling, jeg er statistiker, jeg er ikke teoretiker, så jeg har ikke skrevet en masse teori» (Knudsen, 2017, p. 259, vår oversettelse). Kort sagt, Hattie identifiserer seg først og fremst med metoddelen av arbeidet – og i mindre grad med de teoretiske forutsetningene eller konklusjonene. I det følgende tar vi Hattie på ordet og spør

hvorvidt hans arbeid lever opp til de standarder han selv arbeider innenfor – altså primært spørsmålet om hvorvidt den anvendte metoden er så entydig som han og hans tilhengere ser ut til å mene. Grunnen til at vi mener det er viktig å ta utgangspunkt i Hatties egne analyser, er at vi mener vi slik sett kan vurdere Hatties bidrag ut fra hans egen forståelse av feltet han arbeider innenfor. Til slutt vil vi kort se på hvilken betydning dette har for hvordan undervisning, læring, lærere og elever blir forstått innenfor begrepet «synlig læring». Vår overordnede bekymring er at det tekniske og statistiske «språket» som Hattie benytter til å beskrive grunnleggende pedagogiske spørsmål på, *lukker* for en pedagogisk diskusjon rundt skolens formål og rammene for undervisningens planlegging og gjennomføring. Vi ønsker med vår analyse å åpne for den pedagogiske debatten ved å vise at størstedelen av Hatties analyser hviler på skjønn, helt bestemte teoretiske antagelser og på Hatties egne vurderinger. For å oppsummere, Hatties forskning bør sees på som et bidrag til diskusjonen og ikke som selve svaret på hva som er god undervisning.

Metodiske problemstillinger

Hattie stiller opp en rekke «barometre» for ulike typer pedagogisk intervensjon, der denne intervensjonens effekt er angitt. I den forbindelse opererer Hattie med et vippepunkt (*cut off score*), som er den verdien Hattie mener man som et minimum skal sikte mot gjennom sine tiltak innenfor klasserommet (Hattie, 2009). Vippepunktet er først og fremst en pragmatisk verdi – den er til for å kunne grovsortere funnene. Hattie bestemmer seg for at vippepunktet ligger på $d=0,40$, ut fra den pragmatiske logikken at vippepunktet kan baseres på gjennomsnittet av effektstørrelsene av de 800 metaanalysene. Denne beslutningen er ikke på langt nær så uproblematisk som den i første omgang kan se ut til. Selv skriver Hattie: «This cut was the average effect from 800-plus meta-analyses and the book fully elaborates on the origin of this claim. *It is a threshold to create a story* (about what is common above and below this effect) (...)» (Hattie, 2009, s. 89 – vår kursivering). Vippepunktet er altså først og fremst et retorisk eller et narrativt begrep, som skal skille «klienten

fra hveten», nemlig ut fra mengden av enkeltfaktorer skille ut de enkeltfaktorene som fortjener ekstra oppmerksomhet. Problemet med Hatties vippepunkt, er at den er subjektivt valgt, og hadde han valgt å legge den på 0.30 eller 0.50, så ville det hatt en stor betydning for hvilke pedagogiske intervensjoner man kan betrakte som viktige og hvilke som kan sees som mindre viktige.

Enkelteffektstørrelsene skjuler variasjoner, ettersom det kan være en betydelig variasjon mellom ulike tiltak innenfor den «rene» effekten Hattie beskriver. Dermed kan det i noen tilfeller være relevant å ta i bruk tiltak som ellers ville komme *under* vippepunktet på Hatties liste (f.eks. hjemmelekser), på samme måte som store effekter ikke automatisk betyr at disse er relevante i alle situasjoner (f.eks. tilbakemelding).

Et mye omtale område er effekten man har av å gi elevene hjemmelekser. Men denne effekten er beregnet på tvers av mange aldersgrupper. Effekten på elevene på de laveste trinn i barneskolen er $d=0,15$, mens den er $d=0,64$ for elever i videregående skole. For elevene i videregående skole er effekten klart *over* Hatties vippepunkt, men på grunn av måten man har regnet ut effekten på, nemlig på tvers av aldersgrupper, forsvinner vesentlig informasjon, og valgene man gjør kan bli uheldige. Dermed ser vi at Hatties beslutning om å *ikke* skille mellom effekter i grunnskole og videregående skole har betydning for konklusjonene som han trekker.

At effekten ved hjemmelekser varierer etter elevers klassetrinn, er et konkret eksempel på det man i statistikken kaller *moderator*.² En *moderator* er for eksempel alder, tidligere viten, kjønn eller sosioøkonomiske forhold som, hvis man trekker det inn i en analyse, har betydning for resultatet. Eksempelvis er et klassetrinn en bakgrunnsvariabel nettopp fordi effekten av lekser på elevenes prestasjoner endrer seg alt etter om elevene akkurat har startet i skolen eller er nye på videregående skole. Eksempelet med hjemmelekser illustrerer derfor også hvordan Hattie ved å insistere på å lage en liste med enkelteffektstørrelser *ignorerer moderatorene*, muligens for å klarere kunne kommunisere den enkelte type intervensjon. Å samle alle undersøkelser om bruk av lekser er kommunikativt mer effektivt enn å skulle gjengi effekten av å

gjøre lekser med alle de mange *moderatorene* som han kan tenke seg vil ha betydning (for eksempel kjønn, klassetrinn, osv.). En annen faktor som ofte trekkes fram som vesentlig, er spørsmålet om elevers sosiale bakgrunn. Hos Hattie er dette aspektet «trukket ut», og gir sin egen effekt ($d=0,52$). Men sosial bakgrunn kan ikke uten videre forstås som en selvstendig effekt. Mange andre bruker den tvert imot som en *moderator* for elevers prestasjon i skolen (Blichfeldt, 2011; OECD, 2005; Snook, O’Neil, Clark, O’Neill, & Openshaw, 2009). Elevers sosiale bakgrunn har *differensierende betydning* for deres utbytte av skolens arbeid. Elever som har en utfordrende bakgrunn, vil få mindre ut av det arbeidet som utføres i skolen enn andre elever som ellers har tilsvarende forutsetninger. Hatties begrunnelse for å ikke ta sosial bakgrunn inn i alle analysene, er at det er et forhold som skolen ikke kan gjøre noe med. (Hattie, 2009, s. x-xi). Man kunne omvendt hevde at det å kjenne til betydningen av sosial bakgrunn og dens forskjellige effekter kunne *hjelpe* lærere til å ta mer kvalifiserte valg. Dette står også i sterk kontrast til den generelle danske utdanningspolitikk hvor skolen skal forsøke å minske betydningen av sosial bakgrunn. Det at skolen naturligvis ikke kan endre den bakgrunnen elevene har, er noe helt annet enn at skolen ikke kan forholde seg til de effektene denne bakgrunnen har. Men de effektene sorterer Hattie bort gjennom sin måte å regne ut enkelteffektstørrelser på, og man risikerer dermed å få en klasseblind pedagogisk tenkning.

Det er bemerkelsesverdig og særdeles problematisk at Hattie helt eksplisitt ikke gjør *kvalitets*-vurderinger av de metaanalysene ha trekker inn i sin syntese. Blant metaanalysene som trekkes inn, er det stor forskjell på hvilke kriterier de har for inklusjon og eksklusjon av enkeltundersøkelser. Noen har en kontrollgruppe, andre har det ikke – og ikke alle bruker kun randomiserte kontrollerte forsøk, som er den gylne standarden for effektforskning (Torerson & Torgerson, 2009).

Når rubb og stubb blir tatt med i metaanalysene

Hattie tar ikke bare med undersøkelser av lav kvalitet, i tillegg samler han svært forskjellige slags undersøkelser under den samme betegnelsen. Et

av de helt avgjørende elementer i Hatties arbeider er den store mengden metaanalyser han benytter som grunnlag for sine konklusjoner. Et av problemene med de mange metaanalysene er at man kan være i tvil om hvorvidt de faktisk undersøker den pedagogiske intervensjonen som Hattie beskriver, eller om de omfatter noe helt annet. Hvis de ulike undersøkelsene ikke dekker det samme fenomenet, så forsvinner ganske enkelt grunnlaget for de konklusjonene han trekker. I det følgende vil vi benytte tilbakemeldinger (*feedback*) som eksempel på en intervensjon der man kan bli i tvil om hvorvidt det er det samme fenomenet Hattie undersøker innenfor alle de metaanalysene han benytter. Tilbakemeldinger er sentralt innenfor Hatties teori om synlig læring, og har derfor stor betydning for hvor holdbare hans resultater er.

Hattie definerer tilbakemeldinger som «information provided by an agent (e.g. teacher, peer, book, parent, or one's own experience) about

aspects of one's performance or understanding» (Hattie, 2009, s. 174). I den samme boken finner han effekten ($d=0,73$) ved analyse av 23 metaanalyser, og tilbakemelding er slik sett en av de sentrale pedagogiske intervensjonsformene både på Hatties hitliste og i hans syntese. Vi har sett nærmere på fem av de tyngste analysene Hattie bruker, og som inneholder 92 prosent av den samlede mengde elever i de 23 metaanalysene. (i.e. Allen, Witt, & Wheelless, 2006; Kluger & DeNisi, 1996; Lysakowski, R.S. Walberg, 1982; Lysakowski & Walberg, 1980; Swanson & Lussier, 2001). Dette har vi gjort for å få innblikk i:

- om metaanalysene er valide (altså om de faktisk handler om tilbakemelding, slik Hattie forstår det)
- om metaanalysene er transparente (om det er åpent hvordan de har foretatt sine analyser)
- hvorvidt det er brukt randomisert kontrollgruppe-design

Undersøkelser	Validitet	Empirisk fokus og transparens	Kommentarer
Lysakowski og Walberg, 1980	Fokus på forsterkningsteknikker (<i>reinforcement</i>). Uklar relasjon til tilbakemelding/lav validitet	Lav transparens. Kontrollgrupper: Ingen undersøkelser nevnt som inngår i metaanalysen	Artikkelen definerer ikke nærmere hva som skal forstås med forsterkningsteknikker
Lysakowski og Walberg, 1982	Fokus på korrektive tilbakemeldinger. Uklar sammenheng med tilbakemeldinger i pedagogiske situasjoner/lav validitet	Høy transparens. Kontrollgrupper: Inkluderer kun undersøkelser med kontrollgruppe-design	Korrektive tilbakemeldinger knytter seg bare til tilbakemeldinger som er gitt i forbindelse med testsituasjonen. Altså ikke tilbakemeldinger som er gitt i forbindelse med instruksjon og undervisning
Kluger og DeNisi, 1996	Fokus på intervensjon gjennom tilbakemeldinger. Klart fokus på tilbakemeldinger i pedagogiske situasjoner/høy validitet	Høy transparens. Kontrollgrupper: Inkluderer kun undersøkelser med kontrollgruppe-design	Her arbeides det med et <i>feedback</i> -begrep som ligger tett opp til Hatties eget.
Witt, Wheelless & Allen, 2006 21.171 deltakere/81 undersøkelser	Fokus på lærernærver og elevutbytte. Uklar relasjon til tilbakemeldinger i pedagogiske situasjoner/lav validitet	Lav transparens. Kontrollgrupper: Arbeider ikke konsekvent med kontrollgruppe-design.	Fokus for denne undersøkelsen ligger på forholdet mellom lærerens nærvær og elevenes utbytte. <i>Feedback</i> -begrepet nevnes ikke.
Swanson & Lussier, 2001	Fokus på dynamisk «assessment». Uklar relasjon til tilbakemeldinger i pedagogiske situasjoner/lav validitet	Høy transparens. Kontrollgrupper: Arbeider ikke konsekvent med kontrollgruppe-design.	

Skjemaet er hentet fra Nielsen & Klitmøller, 2017.

Samlet sett er det ikke helt klart om de undersøkelsene Hattie selv kategoriserer som å omhandle tilbakemeldinger, faktisk har den samme forståelsen som han selv legger i tilbakemeldinger. Det er også bemerkelsesverdig at i den ene (i.e. Kluger & DeNisi, 1996) er det et helt annet og nyansert resultatbilde. Her viser det seg at tilbakemeldinger, slik de definerer det, har en samlet effekt på $d=0,38$ – hvilket er under Hatties vippepunkt. Men ennå viktigere er at 38 prosent av de foreslåtte tiltakene Kluger og DeNisi undersøker, har en *negativ* effekt på læreprosessen – noe som strider direkte med Hatties antagelse om at «nesten alt virker». Dessuten mener Hattie selv at Kluger og DeNisis undersøkelse er «the most systematic study addressing the effects of various types of feedback» (Hattie, 2009, s. 175).

For å oppsummere: De undersøkelsene som Hattie bygger på når det kommer til tilbakemeldinger, er av svært varierende kvalitet og gjennom-siktighet, og viser samtidig betydelig variasjon med hensyn til om tilbakemeldinger alltid har positiv effekt. Igjen viser det seg en tendens til at det som kommer til å spille en avgjørende rolle, er Hatties subjektive vurdering av hva som kan regnes for sentral forskning innenfor et bestemt område.

Om undersøkelser av effekter i skolen

I denne artikkelen har vi presentert en analyse av Hatties arbeid som bygger på de kriteriene Hattie selv arbeider med. Som det har fremgått, er det atskillige punkter der det er grunn til å være varsom med hensyn til å akseptere Hatties konklusjoner – og derfor spørsmål om hvorvidt Hattie har det endelige svaret på hva god undervisning er. Det er imidlertid noen parallelle problemer her, som i enda høyere grad handler om den overordnede ramme Hattie arbeider innenfor, og som vi avslutningsvis vil skissere.

Hatties arbeid bygger på forskning der pedagogiske intervensjoner undersøkes ved å la en gruppe elever «utsettes» for tiltaket, og så sammenligne deres resultater (for eksempel fra en test) med resultatene hos elever som ikke utsettes for det. Lærere og elevers *intensjonalitet*, det vil si hensikter, forståelse og opplevelser de måtte ha – har ingen plass i Hatties forskning.

I den henseende er det snakk om en variant av behaviorisme, effekten av omgivelsene på deltakernes atferd (her prestasjon). At Hattie er sterkt inspirert av behaviorismen viser seg også i Hatties tidlige publikasjoner (se Klitmøller og Nielsen, 2017 for en utdypning). I de bøkene som fulgte etter *Synlig læring* (f.eks. *Synlig læring for lærere* og *Synlig læring – hvordan vi lærer*) blir det tydelig at elever ikke beskrives som intensjonelle vesener som har erfaringer og opplevelser med skolen. I stedet beskrives de på bakgrunn av *faktorer* som er konstruktive eller destruktive i forhold til at forskjellige innsatser faktisk har den ønskede effekt. På samme måte forstås lærere kun i relasjon til deres villighet til å kanalisere prinsippene bak synlig læring.

Som vi skrev ovenfor, så anser Hattie seg selv for å være statistiker, og forstår dette som noe annet enn å være teoretiker. Men å insistere på å forstå skolens oppgave som «å øke prestasjoner», er å ta pedagogisk stilling; å ignorere forskjellige former for læring for å kunne presentere klare resultater, er en læringsteoretisk stillingtagen; å anta at intensjonalitet ikke er relevant når man forsker på menneskers handlinger, er psykologisk, så vel som filosofisk, å ta stilling; og det å på samme tid ignorere en rekke *moderatorer*, er en statistisk-teoretisk stillingtagen. Vi må med andre ord betrakte Hatties forskning som et innlegg blant andre i diskusjonen om hva som kjennetegner god utdanning og undervisning. Hovedproblemet i Hatties forskning er at de mange undersøkelser, effektmål og statistikker får hans arbeider til å fremstå som vitenskapelig objektive og definitive, og dermed hinsides pedagogisk diskusjon, fremfor å være partsinnlegg i nettopp den pedagogiske diskusjonen. Vi har med denne artikkelen samlet noen poenger fra en større analyse av Hatties arbeid og forsøkt å vise at Hatties arbeider langt fra er så objektive som de fremstår som. Ytterligere dokumentasjon kan finnes i Nielsen og Klitmøller (2017) og Klitmøller og Nielsen (2017).

NOTER

- 1 Oversatt av Tore Brøyn
- 2 Begrepet «moderator» blir ikke brukt i tilsvarende betydning på norsk, men vi beholder det her ettersom det kan være vanskelig å finne et norsk begrep som dekker fullstendig. Et beslektet begrep er «bakgrunnsvariabel» (oversetterens anmerkning)

LITTERATUR

- ALLEN, M., WITT, P.L., & WHEELLESS, L.R. (2006). The Role of Teacher Immediacy as a Motivational Factor in Student Learning: Using Meta-Analysis to Test a Causal Model. *Communication Education*, 55 (February 2015), 21–31. <https://doi.org/10.1080/03634520500343368>
- BLICHFELDT, F. (2011). Om gyldig forskning og bruk av forsknings- og testresultater. *Bedre Skole*, (4), 12–17.
- CARBONI, M. (2013). Forskere: Nyttænk lektierne. *Skolebørn – Magasin for Forældre Til Børn i Folkeskolen*, (Juni). Hentet fra: http://www.skoleborn.dk/juni_2013/side-3.html
- HANSEN, O., LEKHAI, R., NORDAHL, T., PERSSON, B., & QVORTRUP, L. (2015). Leder – temanummer om John Hattie. *Paideia*, 9, 4–8.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- KLITMØLLER, J., & NIELSEN, K. (2017). John Hattie som uddannelsesteoretiker – en kritik af teorien om synlig læring. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2017(2), 3–15.
- KLUGER, A.N., & DENISI, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- KNUDSEN, H. (2017). John Hattie: I'm a statistician, I'm not a theoretician. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(3), 1–9. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1415048>
- LYSAKOWSKI, R.S. WALBERG, H.J. (1982). Instructional effects of cues, participation, and corrective feedback: A quantitative synthesis. *American Educational Research Journal*, 19(4), 559–578.
- LYSAKOWSKI, S., & WALBERG, J. (1980). Classroom Reinforcement. *Evaluation in Education*, 4, 115–116.
- NIELSEN, K., & KLITMØLLER, J. (2017). Blinde Pletter i den synlige læring – kritiske kommentarer til Hattierevolutionen. *Nordic Studies in Education*, 37(1), 3–18. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-01-02>
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Overview*.
- POLANIN, J.R., MAYNARD, B.R., & DELL, N.A. (2016). Overviews in Education Research: A Systematic Review and Analysis. *Review of Educational Research*, XX(X), 1–32. <https://doi.org/10.3102/0034654316631117>
- SNOOK, I., CLARK, J., HARKER, R., NEILL, A.O., & NEILL, J.O. (2010). Commentary: Critic and Conscience of Society – A Reply to John Hattie. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 45(2), 93–99.
- SNOOK, I., O'NIEL, J., CLARK, J., O'NEILL, A., & OPENSHAW, R. (2009). Invisible Learnings: A commentary on John Hattie's book visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement. *International Review of Education*, 44(1), 93–106.
- SWANSON, H.L., & LUSSIER, C.M. (2001). A Selective Synthesis of the Experimental Literature on Dynamic Assessment. *Review of Educational Research*, 71(2), 321–363. <https://doi.org/10.3102/00346543071002321>
- TORGERSON, C.J., & TORGERSON, D.J. (2009). Randomized Controlled Trials in Education Research. I: R. St. Clair (Ed.), *Education Science – Critical Perspectives* (pp. 71–82). Sense Publishers.



Jacob Klitmøller er lektor ved Psykologisk Institut ved Aarhus Universitet. Han har forsket på fenomenologisk læringsteori, analyse av deltakerobservasjon, samt kritiske analyser av forskjellige undervisningsteknikker og -programmer, deriblant John Hatties oppfatning av synlig læring.



Klaus Nielsen er professor i pedagogisk psykologi ved Psykologisk Institut ved Aarhus Universitet. Han har i en årrekke arbeidet med læring i praksis, kvalitativ forskning og forskning på frafall innenfor det pedagogisk-psykologiske fagfeltet. Han har blant annet levert bidrag til og sammen med Steinar Kvale, redigert antologiene *Mesterlære – læring som social praksis* og *Praktikkens læringslandskap*, som begge beskjeftiger seg med forskjellige former for læring i praksis.

Dybdelæring

– historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger

■ AV ØYSTEIN GILJE, ØRJAN FLYGT LANDFALD OG STEN LUDVIGSEN

En utfordring for arbeid med dybdelæring i skolen, er at det er flere oppfatninger av hva begrepet betyr og hvordan skolen skal legge til rette for dybdelæring. Begrepet brukes dessuten forskjellig i internasjonal policylitteratur og i ulike deler av læringsforskningen. Her utdypes dybdelæring slik begrepet blir brukt i fagfornyelsen.

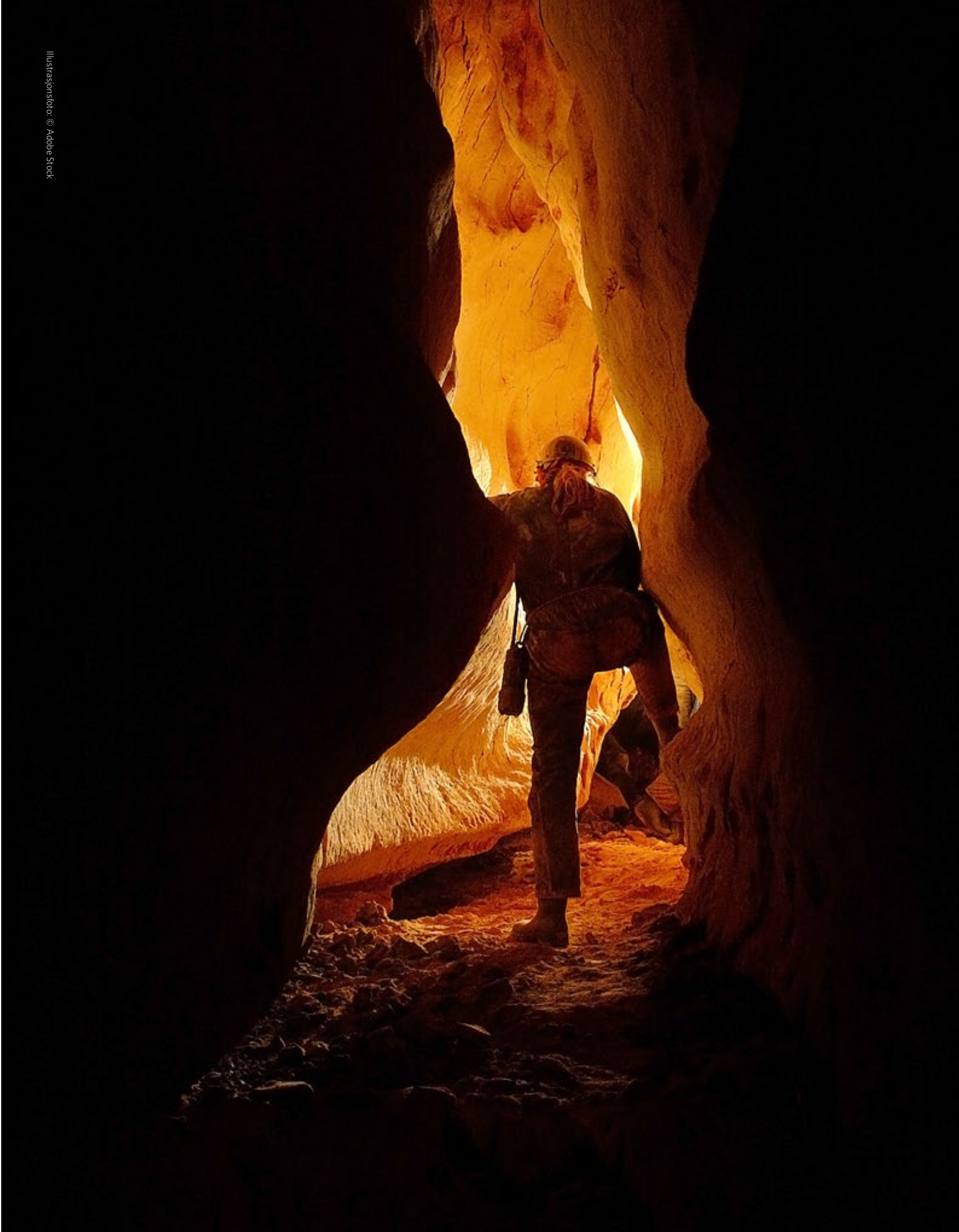
For over 40 år siden treffer utdanningsforsker Roger Säljö psykologen Ference Marton i forskningsprosjektet TIPS på universitetet i Göteborg. De er begge opptatt av å forstå hva og hvordan studenter og elever lærer. I prosjektet er de særlig interessert i å utforske et nytt felt innenfor læringsforskningen. Framfor å legge vekt på hvor mye eleven kan klare å lære, som et slags kvantitativt mål, er de opptatt av hvordan studenter og elever lærer; «what is learned» framfor «how much». Som et resultat av prosjektet forbereder de sammen et innlegg til den største amerikanske utdanningskonferansen som holdes i San Francisco i 1976. Dette konferanseframlegget har hatt avgjørende betydning for utviklingen av forskning om dybdelæring.

Marton og Säljö (1976) var interessert i å undersøke hvordan ulike måter å tilnærme seg en akademisk tekst ville påvirke studenters læringsorientering. Analysen viste et tydelig mønster. Den ene gruppen studenter pugget detaljert kunnskap for å stå til eksamen, mens den andre gruppen forsøkte å sette teksten de leste inn i en større sammenheng.

Disse to læringsstrategiene («approaches to learning») ble i studien betegnet som *surface*

level-processing og *deep level-processing*, som kan betegnes som overflate- og dybdelæring. Overflatelæring ble beskrevet som tilnærmingen studenter har når de ser for seg at fagkunnskap består av konkrete fakta, og at læring derfor handler om å memorere og gjenkalle faktakunnskap. Metaforen «overflate» ble brukt fordi disse studentene var mest opptatt av å huske kunnskapen, uten å se den i en dypere sammenheng. I den andre gruppen med studenter fant forskerne en læringsstrategi som gikk ut på å bygge forståelse av det som ble lært. De satte innholdet i den akademiske teksten inn i en større meningsfull faglig sammenheng. Det viste seg også at flere av studentene i denne gruppen hadde en indre motivasjon om å lære og forstå fagstoffet, ut over det å stå på eksamen.

Forskningen til Säljö og Marton var et av flere utgangspunkt for at ulike tradisjoner i læringsforskningen begynte å fokusere på forskjellen mellom dybdelæring og overflatelæring. Når ulike teoritradisjoner bruker disse begrepene, vil ulike sider ved dybdelæring og overflatelæring bli vektlagt. Vi skal nå se på to tilnærminger: en kognitiv og en sosiokulturell.



Kognitive og sosiokulturelle tilnærminger til dybdelæring

Som påpekt innledningsvis innebærer overflate- og dybdelæring ulike orienteringer hos elever og studenter. Denne viktige innsikten i hvordan elever arbeider med kunnskap, kan belyses på ulike måter. Deler av den kognitive læringsteorien har lagt vekt på at læring innebærer å utvikle langtidshukommelsen. Dybdelæring handler derimot ikke bare om å huske informasjon, men å forstå og kunne bruke kunnskapen i nye situasjoner. Derfor vil ikke ren memorering være en hensiktsmessig læringsstrategi for dybdelæring. I lys av et kognitivt perspektiv forutsetter dybdelæring at de fakta som skal læres og det fagstoffet som skal forstås, settes inn i en *relevant og forståelig* sammenheng (NRC, 2000).

Med en *relevant* sammenheng vil det si at fagstoffet som skal læres, må knyttes til fagenes kjerneelementer. Fagenes kjerneelementer består av de sentrale tenkemåtene, metodene, prinsippene og begrepene som faget er bygd opp av. Om læringen ikke gjøres faglig relevant, vil risikoen være at elevene tilegner seg faglige fragmenter som er avgrenset fra fagets kjerneelementer. En *forståelig* sammenheng betyr at fagkunnskapen bør kobles til elevens forståelseshorisont, altså deres tidligere kunnskaper og erfaringer. Det er helt sentralt fordi vi alltid forstår ny informasjon i lys av det vi kan fra før.

Dybdelæring i et kognitivt perspektiv legger særlig vekt på fagenes kjerneelementer og elevenes forkunnskaper, og er opptatt av hvordan elevene kan tilegne seg mer robuste kunnskapsstrukturer i fagene. Styrken med det kognitive perspektivet er fokuset på hvilket innhold som læres, hvordan læring skjer og hvordan læring overføres til nye kontekster (Ohlsson, 2011). I skolesammenheng er dette med overføring av stor betydning fordi elevene skal anvende det de lærer i en rekke aktiviteter i skolen og utenfor skolen. Skal man for eksempel måle hva elever har lært over ett år, vil metoder fra kognisjonsforskningen være godt egnet. Utfordringen med det kognitive perspektivet er at det ikke er eksplisitt på hvilke sosiale og kulturelle sammenhenger dybdelæring skjer i.

Mens det kognitive perspektivet på dybdelæring fokuserer på hvordan individet tilegner seg og bygger egen kunnskap, gir et *sosiokulturelt perspektiv* en nyansert forståelse av hvordan dybdelæring skjer gjennom deltagelse i klasserommet. Den sosiokulturelle læringsteorien beskriver læring som prosesser og produkter der vi må se kognisjon og sosial samhandling i sammenheng (Ludvigsen, 2012; Rasmussen & Ludvigsen, 2010). Elevene utvikler over tid en kognitiv forståelse av for eksempel begreper innen algebra og gjennom dialoger i ulike arbeidsformer (Gilje, 2017). Med bruk av ulike teknologier utvikles elevens fagforståelse i møtet med andre elever og mellom lærer og elev (Saxe et al 2014). I det sosiokulturelle perspektivet er kjerneelementene viktige i det læringsarbeidet læreren legger opp til i klasserommet. Kjerneelementene kan anses som felles verktøy til å skape en forståelse av utvalgt og prioritert fagkunnskap. Kvaliteten i elevenes bidrag og utviklingen av læringsmiljøet er derfor sentrale elementer for at dybdelæring skal finne sted i arbeid med kjerneelementene.

Det sosiokulturelle perspektivets styrke er at det kobler sammen elevenes individuelle kognitive utvikling med det sosiale samspeillet som læreren kan legge til rette for. Læring handler dermed ikke alene om endringer i de kognitive funksjoner til individet, men også om endringer i samhandling mellom lærer og elev; og elevene imellom. På denne måten kan vi forklare hva og ikke minst hvordan elevenes læring skjer i dialoger om faglig kunnskap. Dybdelæring er avhengig av elevenes orientering, faglige forkunnskaper, produktive og refleksive dialoger og forståelse av hvilke kunnskapsområder de arbeider med (Mercer & Littleton, 2007).

Dybdelæring i norsk utdanningspolitikk

Utdanningspolitiske dokumenter har andre funksjoner enn teoretiske tilnærminger og empiriske eksempler, men de bygger på læringsforskning. Norske utdanningspolitiske dokumenter bygger blant annet på forskningsoppsummeringer som sammenfatter de viktigste forskningsresultatene innenfor kognitive og sosiokulturelle perspektiver

på hvordan elever lærer og hva som kjennetegner god opplæring (NOU 2014:7). De to perspektivene gir til sammen en forståelse av elevenes individuelle utvikling, hva læring er i samhandling mellom lærer og elev og elevene seg imellom. I tillegg vektlegger det sosiokulturelle perspektivet særlig hva læringsmiljøet betyr (de sosiale og kulturelle vilkårene for læring).

I særlig grad er det kunnskapsgrunnlaget til fagfornyelsen *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7) som drøfter begrepet dybdelæring. Den påfølgende *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8) og Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (KD, 2016) er utdanningspolitiske dokumenter som i stor grad har gitt føringer for forståelsen av dybdelæring i praksisfeltet. På bakgrunn av disse tre utdanningspolitiske dokumentene har vi strukturert seks viktige temaer i den utdanningspolitiske samtalen om dybdelæring, der særlig de første fire gir utdanningspolitiske føringer for arbeid med dybdelæring i klasserommet (Landfald, 2016).

Mindre stoff gir mer dybde

Helt sentralt i *NOU 2014:7*, *NOU 2015:8* og *Stortingsmelding 28* er utfordringen om at fagene i skolen har for mange temaer. Denne stofftrengselen fører til at det blir utfordrende for lærere å legge til rette for dybdelæring. Det blir for mye lærestoff elevene skal gjennom i det enkelte fag. Dette skaper igjen for lite tid og anledning til å bygge forståelse av fagenes begreper og sammenhenger. I arbeidet med fagfornyelsen er det en viktig forutsetning å klargjøre hvert enkelt fags viktigste kunnskap og metoder. Dette kriteriet for å muliggjøre dybdelæring i klasserommet vil være påvirket av om læreplangruppene evner å redusere lærestoffet i hvert enkelt fag.

Kjerneelementer

Arbeidet med kjerneelementer i fagfornyelsen legger både premisser og grunnlaget for utarbeiding av nye læreplaner i hvert fag. Kjerneelementene skal formidle fagets dype struktur, og i mange fag må kunnskapen læres med en spesifikk progresjon. På

denne måten kan kjerneelementene være viktige for bevisstgjøring om hva faget handler om, hva som er viktig at elevene lærer og hvordan de utvikler forståelse av faginnholdet. Med andre ord, for at elevene skal kunne tilegne seg dyp forståelse trenger de mye tid til å arbeide med fagets kjerneelementer.

Progresjon

Dybdelæring krever arbeid med kunnskaper og metoder i fag over lengre tidsperioder. Bare slik kan elever få anledning til å bygge fagkunnskap på en helhetlig måte. Undervisningen må derfor tilrettelegges slik at de gradvis setter seg inn i fagstrukturen og slik at lærestoffet alltid blir presentert for elevene på en forståelig måte. Fordi elever alltid vil bruke den kunnskapen de allerede har til å forstå ny informasjon, vil deres læringsutbytte bli dårlig om elevene ikke kan relatere seg til innholdet i undervisningen. I fagfornyelsen må det derfor jobbes med å ikke kun beskrive hvilke kompetanser elevene skal oppnå, men også læringsforløpet elevene må gå for å nå disse.

Undervisning på tvers

Der de tre første punktene handlet om dybdelæring i fag, handler det fjerde punktet om elevenes forståelse av sammenhengen mellom kunnskap i ulike fag. Dette kan for eksempel være at elever kan se relevansen av å bruke statistisk kunnskap i samfunnsfag og naturfag, hvis fagene er organisert slik at de er nær nok hverandre i tid. Problemstillinger i prosjekter på tvers av flere fag kan gi større muligheter for elever til å overføre det de har lært i et fag til andre faglige sammenhenger. Dette premisset for arbeid med dybdelæring utfordrer lærerens faglige grenser, men kan samtidig være med på å gi læreren større handlingsrom i arbeid med den nye læreplanen. Å bruke fag og begreper på tvers av problemstillinger forutsetter at elevene har utviklet sin kritiske tenkning til å vurdere kunnskapen gyldighet i spesifikke problemområder.

Fagovergrepene kompetanser

De fagovergrepene kompetansene skiller seg fra de fire foregående punktene ved at de belyser hvordan eleven kan og bør arbeide. Begreper som

metakognisjon og selvregulering er i hovedsak inspirert av kognitiv læringsteori. Metakognisjon beskriver kompetanser i det å være bevisst, kritisk og reflektert rundt egen tilegnelse av kunnskap og ferdigheter (NOU 2015:8, s. 27). Til forskjell innebærer selvregulering kompetanse i å overvåke selve læringsprosessen. Dette er også knyttet til å holde konsentrasjonen over lengre perioder, vise høy målbevissthet og unngå irrelevante forstyrrelser i arbeidet mot å nå en dypere faglig forståelse. Kort sagt dreier dette seg om at elevene selv skal jobbe med å bli flinke til å lære, og det må jobbes med i alle fagene.

Læreres didaktiske og fagdidaktiske kompetanse

Det siste temaet er en direkte implikasjon av de fem punktene ovenfor, og dreier seg om at dybdelæring forutsetter et høyt krav til lærerkompetanse for å kunne omsette fagfornyelsens intensjon om dybdelæring til gode læringsoppgaver og aktiviteter i klasserommet. Læreren må for det første besitte en dyp fagdidaktisk forståelse, med god faglig innsikt i fagets innhold, metoder, struktur og kjerneelementer. For det andre må læreren forstå hvordan elever lærer og hva som kan bidra til at læring skjer (NOU 2014:7, s. 31). Den fagdidaktiske kompetansen bør bygge på innsikten fra både kognitiv og sosiokulturell læringsforskning med fokus på fag.

Hvorfor er dybdelæring viktig for fremtidens læring?

Det er to grunner til at dybdelæring er viktig for elevenes framtidige kompetanse.

For det første har den teknologiske utviklingen ført til at vi i dag har enkel tilgang på informasjon uavhengig av tid og sted. Informasjon kan være integrert, men er like ofte fragmenter. Læring av faktakunnskap har ikke lenger den samme utdannelsesmessige betydningen når ny informasjon alltid er et tastetrykk unna (Wegerif, 2007).

For det andre gjør den raske utviklingen at det blir stadig vanskeligere å vite hvilke kompetanser og kunnskaper som blir sentrale i framtidens samfunns- og arbeidsliv. Tanken er at dybdelæring i skolen kan imøtekomme denne utviklingen, fordi dybdelæring handler om å utvikle en rikere

forståelse av begreper og sammenhenger (NOU 2015:8). Forskning viser nemlig at elever med dyp forståelse av kjerneelementer i fagene er flinkere til å overføre, anvende og reflektere over denne kunnskapen i ukjente situasjoner (Sawyer, 2014; NRC, 2000; Pellegrino & Hilton, 2013).

Dybdelæring er derfor hensiktsmessig fordi det gir elever økt mulighet til å overføre det de lærer i dag til å mestre den delen av framtiden vi vet mindre om. Dersom elever lærer i samspill med andre og ved å regulere egen læring, vil de i større grad sitte igjen med en kompetanse som gjør dem rustet til å bli en aktiv og reflektert deltager i samfunns- og arbeidsliv. Dybdelæring kan gi grunnlaget for et sett av viktige kompetanser og samfunnsmessig dannelse.

Dybdelæring = «deep learning»?

I den norske utdanningspolitiske debatten har dybdelæring rukket å bli et etablert begrep, men forståelsen av begrepet varierer. Dette kan være fordi stadig flere aktører ønsker å bruke begrepet og bruke det i skoleutviklingsprosjekter som de tilbyr skoleeiere og enkeltskoler. Vi velger ett eksempel for å illustrere denne utvikling.

I en omfattende satsing på *deep learning*, som skoleforsker Michael Fullan har profilert, omtales gjerne 6 C-er som dybdelæring (Fullan, Quinn & McEachen, 2018). Disse står for *Character education, Citizenship, Communication, Critical thinking, Collaboration* og *Creativity*. Slik Fullan og andre bruker begrepet *deep learning*, bør dette anses som en retorisk vending som kommer fra utdanningspolitiske dokumenter, uten tydelig forankring i litteraturen vi har beskrevet fra læringsforskningen.

Utfordringen med Fullan sitt bidrag og annen policylitteratur er at den ikke gir en presis forståelse av hva dybdelæring er og hvordan den kan utvikles. I litteraturen om ferdigheter og kompetanser for det 21. århundre er skolefagene knapt til stede i analysen, og man beskriver et sett av fragmenterte ferdigheter som hver for seg er viktige. Det som mangler, er en teoretisk fundert forståelse av elevenes læring ut fra kognitive, sosiale og emosjonelle dimensjoner (NOU 2014:7;

LITTERATUR

- FULLAN, M., QUINN, J. & MCEACHEN, J. (2018) *Deep learning – Engage the World Change the World*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- GILJE, Ø. (2017) *Arbeidsformer og læremidler i den digitale skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra: <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>>
- LANDFALD, Ø.F. (2016). *Dybdelæring. En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen*. (Masteravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo
- LUDVIGSEN, S. (2012). What counts as knowledge: Learning to use categories in computer environments. *Learning, Media & Technology*, 37, 40–52.
- MARTON, F., & SÄLJÖ, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4–11.
- MERCER, N., & LITTLETON, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*: Routledge.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL, (NRC) (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>.
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/NOU-2015-8>>.
- KD (2015) *Fremtidens Skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OHLSSON, S. (2011). *Deep learning: How the mind overrides experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PELLEGRINO, J. W., & HILTON, M.L. (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington D.C.: National Academies Press.
- RASMUSSEN, I., & LUDVIGSEN, S. (2010). Learning with computer tools and environments: A sociocultural perspective. I: K. Littleton, C. Wood & J. K. Staarman: *International handbook of psychology in education*. (s. 399-435). Bingley, Emerald Group Publishing Limited.
- SAXE, G.B., DE KIRBY, K., LE, M., SITABKHAN, Y., KANG, B. (2014). Understanding learning across lessons in classroom communities: A multi-leveled analytic approach. I: A. Bikner-Ahsbahr, C. Knipping, N. Presmeg (Eds.) *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education: Examples of Methodology and Methods*. Berlin: Springer.
- SAWYER, R.K. (2014). Introduction. The new science of learning. I: R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 1-18). 2nd Edition. New York: Cambridge University Press.
- WEGERIF, R. (2007). *Dialogic education and technology: Expanding the space of learning* (Vol. 7): Springer Science & Business Media.

Pellegrino & Hilton 2013).

I fagfornyelsen bør det utvikles didaktiske og fagdidaktiske modeller og konkrete eksempler på hvordan dybdelæring kan realiseres – og hva elevene lærer ut fra kognitive og sosiokulturelle perspektiver på læring.

Som vi har vist både med historiske og lærings-teoretiske tilnærminger. Dybdelæring handler om elevens evne til å gradvis utvikle sin forståelse av begreper innenfor et fagområde og gjennom problemløsning, analyser og refleksjon kunne arbeide i og på tvers av fag- eller kunnskapsområder.

Selv om det finnes forskning som har angitt hovedretning for fagfornyelsen, er det mange nye spørsmål som må besvares. Vi trenger forskning om dybdelæring og om hvordan dette realiseres i praksis i norske klasserom. Her vil det å forstå elevenes læringsforløp være viktig slik at lærere kan utvikle sin kompetanse til å differensiere undervisningen. Dybdelæring er derfor viktig fordi selve målet med skolen er at elevene tilegner seg lærdom de kan ta med seg ut av klasserommet og anvende lærdommen for å mestre, skape og leve et meningsfullt liv i samfunn og arbeid. Det oppnås ikke ved å kun lære fragmenterte kunnskaper eller ferdigheter beskrevet som viktige for det 21. århundre. Isteden må elevene tilegne seg dyp forståelse av fagenes kjerneelementer som muliggjør

refleksjon, problemløsning og idéskaping i nye situasjoner og på tvers av kunnskapsområder. For lærere vil utfordringen i tiden som kommer være å organisere opplæringen slik at elevene får ressurser og tid til å utforske og gå i dybden i fagstoffet.



Øystein Gilje er faglig leder for FIKS, UiO sin enhet for forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen. Han har de siste femten årene forsket på elevenes læringsarbeid med digital teknologi. Twitter: @ogilje



Ørjan Flygt Landfald har en mastergrad i pedagogikk og har tidligere arbeidet som universitetslektor ved Universitetet i Oslo. I tillegg til å være involvert i FIKS jobber han som pedagogisk rådgiver ved Lovisenberg Diakonale Høgskole.



Sten Ludvigsen er professor og dekan ved Det Utdanningsvitenskapelige fakultet i Oslo. Han ledet Ludvigsen-utvalget, som i 2014 og 2015 leverte NOU 2014:7 og NOU 2015:8.



– Gi oss en vanlig bok!

Om lesevanar og digitale forventningar i det teknologitette klasserommet

■ AV JON OLAV SØRHAUG

Elevar kommuniserer digitalt med kvarandre og bruker digitale plattformer til det meste av kommunikasjon med skulen. Det betyr ikkje nødvendigvis at dei føretrekker digitale lærebøker framfor dei tradisjonelle papirbøkene.

Det er juni, og siste time med avgangselevane i videregående skule – men først evaluering. Når elevane kjem fram til spørsmåla som handlar om digitale ressursar og digital lærebok, merker eg korleis engasjementet brer seg i rommet. Som faglærer har eg ein viss idé om kva som kjem til å komme.

Denne klassen har hatt eit prøveprosjekt med digital lærebok. Formålet med prosjektet var å gi

elevane høve til å veksle målform, samt å bruke opplesingsfunksjonen som støtte til eiga lesing. Prosjektet gjekk ikkje heilt friksjonsfritt for seg. Allereie første veka var mange av elevane skeptiske og misnøgde med faglærarens val, og nokre av dei enda til slutt opp med å sjølv kjøpe eller låne papirboka. Evalueringa etterpå stadfesta dette. Etter eitt år med digital lærebok meldte 91 prosent

av klassen at dei heller ville hatt vanleg bok, om dei kunne velje. Dette sjølv om 39 prosent hadde brukt opplesingsfunksjonen ofte. Berre 4 prosent nytta seg av det å kunne veksle målform. På spørsmålet om korleis boka hadde fungert i faget, la dei ikkje fingrane imellom:

- *Dårlig.*
- *Jeg har ikke brukt den nesten.*
- *Jeg ville heller hatt en ordentlig bok.*
- *Gi oss en vanlig bok!*

Samtidig svarte dei fleste elevane at dei hadde brukt den digitale læreboka ganske ofte. I ei heilt vanleg veke hadde nesten 50 prosent lest pensum frå boka, og om lag 25 prosent hadde arbeidd med oppgåver som sjølvstudium mellom timane. Dei visste altså kva dei svarte på. Men kvifor var det så stor motstand mot digital lærebok blant ungdommar som elles har ein så naturleg omgang med det digitale? Den boka vi brukte, er blant dei marknadsleiande bøkene innanfor sitt fag, og inneheld etter mi meining sentralt og godt forklart fagstoff. Kva var det då som gjorde at elevane reagerer? Var det sjølve digitaliseringa av boka som var problematisk? Skal eg unngå å bruke digitale ressursar i undervisninga? Eller må eg gjere det på ein annan måte neste gong? Dette må eg forstå litt betre.

Det teknologitette klasserommet

La oss starte i klasserommet. Digitale verktøy og ressursar har ein sjølvstøtt plass i den skolen eg arbeider på. Klasseromma er krit- og kateterfrie; vi har i staden eit whiteboard og ein femtitommars skjerm i kvart rom. Elevane disponerer kvar sin berbare skole-pc. Ein digital læringsplattform blir brukt til kommunikasjon med elevane. Her finn dei semesterplanar, fagstoff, prøver, innleveringar og karaktersettingar. Applikasjonane dei brukar, er tilpassa både pc og smarttelefonar. Dei aller fleste elevane har også med seg ein på skolen, nokre av dei har også smartklokker. Sjølv har eg ei oransje digital klokke rundt armen som snart skal vibrere og minne meg på at det er på tide å røre på meg, gjere noko anna enn å sitje her og skrive. Det at både lærarar og elevar på denne måten har tilgang til ei rekkje teknologiske ressursar og applikasjonar i skolen har gitt opphavet til nemninga *teknologitette klasserom*. Dette tilfører læringsmiljøet både

utfordringar og moglegheiter. Datatrøbbel av ulike slag kan føre til at ein godt planlagt time endar i kaos og improvisasjon. Elevar som av ulike årsaker ikkje har med seg rett utstyr, risikerer å falle utanfor undervisninga. I individuelt arbeid kan vegen vere kort frå fagteksten i Word til siste nytt på Facebook. Men det er også godt dokumentert korleis bruk av teknologi i klasserommet kan ha ein positiv effekt på elevars læringsutbytte, til dømes gjennom å etablere digitale kontaktsoner mellom lærarar og elevar undervegs i arbeidsprosessen (Skaftun m.fl., 2017) eller for å auke kvaliteten i klasseromssamtalar gjennom visuelle, digitale representasjonar (Furberg, Dolonen & Ingulfesen, 2015, s.15). Det synast likevel som at det ikkje er *tilgangen* til teknologi, men *måten teknologien blir brukt på* som aukar potensialet for læring. Lærarens evne til god klasseleiing, digital kompetanse og pedagogisk dømmekraft blir trekt fram som særleg viktige forhold for å gi høgt læringsutbytte ved bruk av digitale ressursar (Krumsvik m.fl., 2013).

Digitalitet i læreplanen

I læreplanverket *Kunnskapsløftet 2006* (LK06) vart arbeidet med digitalitet i skolen for alvor sett på dagsorden. Digitalitet vart trekt fram som ein *grunnleggjande ferdigheit* – jamstilt med lesing, skriving, munnlege ferdigheiter og rekning. Udir trekk fram fleire ferdigheitsområde, som det å bruke og forstå digitale ressursar; å finne, behandle og vurdere digital informasjon; å produsere stoff digitalt, samt digital kommunikasjon og dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2016). Men korleis dette skal skje, blir det ikkje sagt så mykje om: «Digitale ferdigheter utvikles gjennom å bruke digitale ressurser». Punktum der, altså. Kanskje blir denne vegen tydelegare i den nye læreplanen 2020? I arbeidet som er gjort så langt (medio 2018), ser det digitale ut til å spele ei sentral rolle. I den nye overordna delen av læreplanen, som inneheld verdiar og prinsipp for opplæringa, er digitalitet framleis ein av dei fem grunnleggjande ferdigheitene (Regjeringen, 2017, s. 12). Det digitale ser også ut til å få ein sentral plass i dei nye kjerneelementa i faga. I matematikkfaget er til dømes programmering føreslått på fleire trinn som eit nytt kunnskapsområde. I

utkastet til nye kjerneelement i norskfaget er kritisk tilnærming til tekst løfta fram som eitt av seks kjernelement, og her blir til dømes kunnskap om korleis algoritmar styrer tilgang til informasjon i digitale media eit heilt nytt kompetansemål for den vidaregåande opplæringa. Det kan altså sjå ut til at læreplanverket no er i ferd med å finne praktiske og konkrete arbeidsområde skolen kan bruke for å utvikle elevens digitale ferdigheiter – noko meir enn berre å bruke digitale ressursar, slik det var formulert i den førre planen. Kjerneelementgruppa i norsk meiner til dømes at:

[d]et digitale i faget er styrket, særleg når det gjelder digital dømmekraft og bevissthet om det å kommunisere og fremstille seg selv og egne arbeider på nett (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Sjølv om arbeidet med læreplanane enno pågår, er det vel liten grunn til å tru at digitalt arbeid vil bli nedprioritert på nokon som helst måte i ferdigstillinga av planverket.

Literacy og digitale tekstar

Mange av kompetanseområda i den gjeldande læreplanen er grunngitt i eit stadig aukande behov for å lese, forstå og bruke tekstar av ulik kompleksitet i samfunnet i dag. Denne tekstkompetansen, også kalla *literacy*, er blant anna avgjerande for å kunne delta i og ha tilgang til sentrale funksjonar i samfunnet (Nicolaysen, 2005). Stadig fleire av desse funksjonane er i dag digitaliserte og til dels styrt av *the internet of things*. Om ein nittenåring i trøbbel googlar «betalingsproblem», vil kommersielle aktørar automatisk fange dette opp og presentere sjenerøse refinansieringar som potensielle «løysingar» på problemet. Her er gode råd dyre. Og kanskje ikkje så gode heller. Det er behov for å lære korleis andre aktørar samhandlar med oss og påverkar handlingane våre gjennom søkealgoritmar i digitale media. David Buckingham har definert det han kallar ein medial literacy-kompetanse slik: «*the knowledge, skills and competence required to use and interpret media*» (Buckingham, 2003, s. 35). Ein slik literacy handlar ikkje berre om å lese og forstå innhaldet i tekstar, men om å *bruke* og *tolke* dei rett. Mediale eller digitale tekstar har andre, og fleire, eigenskapar enn tradisjonelle (papir)tekstar. Tekstane blir tilført informasjon frå

ulike modalitetar som skrift, bilde, film, grafikk, lyd osv. Dette gjer at vi kallar dei *multimodale*. Dessutan kan dei vere *interaktive*. Her er det meir naturleg å snakke om ein *brukar* framfor ein *lesar* av teksten. Brukaren kan samhandle i eller med mediet gjennom ulike funksjonar som *søking*, *hyperlenker*, *samtale*, *brukartilpassa innhald* osv. For det tredje kan digitale tekstar også vere *dynamiske*. Dei kan forandre seg, og brukaren deltar i denne forandringa gjennom å leggje frå seg spor (som fangast opp av algoritmar som styrer det brukartilpassa innhaldet) eller brukaren tar sjølv del i tekstproduksjonen. Elevane i skolen i dag er godt vande med digitale tekstar. Omgangen med slike tekstar er ein del av elevens fritidsspråk, det er ein *primærdiskurs*. Det språket og dei tekstane elevane ofte møter i skolen, utgjer elevens *sekundærdiskurs* (Gee, 2012). Var det kanskje noko med forventningane som gjorde at klassen min var så negativ til digital lærebok? Dei hadde kanskje venta seg ei papirbok, og så kom ein digital tekst i staden?

Kva slags tekstar blir brukt i skolen?

I boka *Literacy i skolen* drøftar Marte Blikstad-Balas korleis skolen stiller krav til ulike former for tekstkompetanse. Her viser ho at ein av dei mest sentrale delane av skolens literacy er å gjengi faginnhald med eigne ord (Blikstad-Balas, 2016, s. 70ff). Læringsutbyttet av denne arbeidsmetoden er på den eine sida godt dokumentert i forskinga. På den andre sida er det ein risiko for at dette blir overflatelæring. Elevane kan bli gode i å reproducere andres kunnskap, men dei har ikkje dermed gjort han til sin eigen. Ifølgje Blikstad-Balas er det difor viktig å trene elevane på å ikkje berre finne og gjengi informasjon, men å *vurdere* den informasjonen dei møter. *Kva slags tekst er dette? Kven har skrive han og kvifor? Kva slags informasjon treng eg frå denne teksten?* Dei tekstane elevane oftast møter i skolen, finn dei i læreboka. Dette er ein pedagogisk teksttype som ifølgje Blikstad-Balas er «skreddersydd for å brukes nettopp i skolen» (op.cit., s. 74). Lærebøkene inneheld ei tolking av læreplanen i dei aktuelle faga, der ein ofte prøver å få med «alt». Den naturlege avgrensinga av sidetal i ei lærebok inneber at mykje stoff då blir komprimert, og saman med ein utstrakt bruk av fagterminologi gjer dette lærebøkene svært

informasjonstette. Dette fører til at mange elevar opplever at det er vanskeleg å lese læreboktekstar. Blikstad-Balas tilrår at læreboka bør supplerast med andre teksttypar for å eksponere elevane for tekstar det kanskje er lettare å ta ei kritisk eller vurderande haldning til. Samtidig ser vi at læreboka står støtt i skolen i dag. Det gjeld ikkje minst den papirbaserte læreboka. Det relativt ferske forskingsprosjektet MED ARK&APP viste at tre av fire grunnskulelærarar brukte papirbaserte lærebøker i faga naturfag, samfunnsfag, engelsk og matte (Gilje m.fl., 2016, s. 24). I vidaregåande skole vart det i større grad brukt digitale ressursar. Om lag halvparten av lærarane her fortalte at dei brukte digitale tekstar som supplement til den papirbaserte læreboka, men berre 8 prosent i staden for papirboka. Kanskje var det gammal vane som gjorde at elevane var kritiske til lærebok på nett? Dei forventa kanskje noko anna?

Lesestrategiar

Dei fleste elevar har ein naturleg omgang med tekstar heime og på fritida. Av papirbaserte tekstar er det mange som les romanar og aviser eller blad. Dei mest vanlege digitale tekstane er tv-seriar (ofte med undertekst), video-, musikk- og bildetenester, samt interaktive tekstar som sosiale media og dataspel (Blikstad-Balas, 2016, s. 51). Ein skulle då tru at digitale tekstar i skolesamanheng ville vere ein enkel overgang for dei:

Mange elevar er vane med å både sjå og respondere på multimodale fiksjonstekstar i fritida (...) Her kan det ligge moglegeheiter til å minske avstanden mellom skulen sine tekstar, som Ibsen-skodespel, og elevane sine tekstar på Internett. (...) [Det] er ei nærliggande løysing for resepsjonssida å frigjere seg frå den sterke posisjonen til læreboka. Me bør gå frå ark til app (Rogne, 2013, s. 38-39).

Men er det verkeleg så lett? Sjølv om mange elevar har ein naturleg omgang med ulike tekstar, har dei nok mindre erfaring heimanfrå med å lese lengre fagtekstar av typen lærebok. Dette gjeld ikkje minst digitalt. Dei lesestrategiane som ungdommar ofte brukar, er nokså forskjellige frå det ei lærebok krev. Informative tekstar som nyheitssaker eller bruksanvisningar blir ofte *skumlest*, på jakt etter

meningsberande ord som raskt forklarar innhaldet (Fjørtoft, 2014, s. 111). Når det gjeld romanar eller tv-seriar, så blir desse alltid lest *lineært*, det vil seie i samanheng frå start til slutt. Her er det forfattaren eller produsenten som bestemmer den «retninga» stoffet blir lest i. Men i arbeid med meir informasjonstette og komplekse fagtekstar vil ikkje desse lesestrategiane fungere særleg godt. Læreboktekstar er ofte temaorienterte. I språkfag eller i andre fag som religion og historie er metodestoffet ofte samla i eitt kapittel, medan det forteljande stoffet utgjer eigne kapittel. For å forstå fagstoffet må ein ofte bla fram og tilbake mellom dei ulike delane av boka. Ein kompetent faglesar bruker fleire lesestrategiar enn ein gjer i primærdiskursen. Det kan vere strategiar knytt til *hukommelse*, der ein sjølv repeterer informasjon ein har lest; *organisering*, der ein sjølv knyt saman lærestoffet; *elaborering*, der ein held det nye stoffet saman med noko ein har lært frå før og *overvaking*, der ein heile tida vurderer kva ein sjølv har forstått undervegs (Bråten, 2007, s. 67-68). I sum blir dette ei langt større og meir krevjande oppgåve enn mange elevar naturleg beherskar. Det er difor viktig at ein som lærar ikkje berre antar at elevar som er gode til å avkode tekst, også er gode lesarar av fagtekstar.

Å lese digitale lærebøker

Enno meir komplisert blir dette når eit komprimert og konsentrert lærebokstoff blir gjort digitalt. Ein digital literacy krev at eleven ikkje berre beherskar dei ulike strategiane vi såg ovanfor, men i tillegg også særtrekk ved digitale tekstar. Ikkje-lineær organisering av informasjon, til dømes gjennom bruk av hyperlenker, stiller enno større krav til lesarens digitale navigasjonsevner. Ein risikerer å følgje spor vidare utan at stoffet er forstått. Multimodalitet krev ein annan avkodingskompetanse enn det reint skriftlege. Det gjeld både måten vi forstår symbol på (til dømes emojiar) og ikkje minst kva bilda seier. Filmklipp kan innebere ulike formidlingsgrep som lydeffektar, val av kamaperspektiv og klippeteknikk. Den måten vi tolkar desse grepa på kan vere avgjerande for læringsutbyttet. Her er det viktig å unngå at elevar går automatisk i underhaldningsfilm-modus. Konkurransar i lærestoffet eller avkryssing av rette svar kan på den eine sida stimulere konkurranseinstinktet

hos elevane. På den andre sida kan det føre til rein gjetting, ein arbeidsmåte som har lite dokumentert læring (Gilje m.fl., 2016, s. 67). Digitale læringsressursar og digitale lærebøker kan innehalde alt dette. Dessutan er det mange som opplever at det er vanskeleg å konsentrere seg lenge når ein les tekstar på skjerm. Dette ber også undersøkinga i min klasse preg av. Ein av elevane mine skriv:

Synes det er vanskelig å lese lengre tekster på PC, faller veldig fort ut og klarer ikke å konsentrere. Måtte derfor låne boka på biblioteket.

Ei undersøking gjort av Lesesenteret i 2015 viste at mange svake lesarar fekk enno større problem enn sterke lesarar i møte med digitale tekstar. Mangel på sidemarkørar, og det å miste konteksten gjennom å skifte vindauge ved oppgåveløysing, var forhold som forskarane trakk fram som særleg problematiske for svake lesarar (Lesesenteret, 2015). At svake lesarar slit enno meir med digitale fagtekstar, verkar også som ein naturleg konsekvens av den auka kompleksiteten vi har sett ovanfor.

Så kva skal ein gjere, då?

Då eg sette i gong dette prosjektet, var eg ikkje klar over kva leseforventningar elevane mine hadde. Eg visste heller ikkje nok om kva kompetanse fagtekstar og digitale tekstar krev av elevar i skolen. Dette får meg til å tenkje at eg, som lærar, kan gjere noko annleis neste gong. Lærarens digitale kompetanse er viktig (Krumsvik m.fl., 2013, s.4). Spørsmålet blir difor ikkje om ein skal bruke digitale tekstar eller papirlærebok i skolen eller ikkje. Det er all grunn til å tru at digitale tekstar vil bli stadig meir vanlege i skolen. Spørsmålet er heller kva slags kompetanse læraren skal ha og kva slags undervisningsstøtte læraren kan gi for å hjelpe elevane til å meistre denne typen tekstar. I boka *Digital studieteknikk* viser Marianne Hagelia korleis det å lese digitale tekstar krev noko anna enn å lese på papir. Å opparbeide ein digital lesekompetanse handlar blant anna om å sortere informasjon medan ein les, og å setje seg inn i spesifikt digitale metodar (Hagelia, 2017). Dette inneber konsentrert lesing, men også aktivisering, det å sjølv delta på den digitale arenaen. Ein nøkkel til godt læringsutbytte av digitale fagtekstar ligg altså i *elevaktivitet*. Det er også konklusjonen

til Natalie Auer, som har forska på lesestrategiar på skjerm. Studentane i utvalet hennar opplevde større meistring av å lese digitale tekstar viss dei fekk grundig opplæring i lesestrategiar først. Særleg viktig var å lære seg *metakognitiv* lesing: at ein stoppar opp undervegs i lesinga og reflekterer over innhaldet før ein går vidare. Eitt anna tips for å senke lesetempoet er å justere breidda på vindauget sånn at linjene ikkje vert for lange. Gode digitale læringsressursar må, ifølgje Auer, designes til å understøtte gode digitale lesestrategiar (Romme-Mølby, 2014). Digitale læreverk som inneheld aktivitetar eller på annan måte bryt opp passiv lesing, er å føretrekke. Målet synest å vere å senke lesetempoet eleven vanlegvis brukar på digitale tekstar frå primærdiskursen sin, og å skape eit rom for refleksjon over det ein har lest. Her har nok mange av dei digitale læreverka som er på marknaden i dag ein del å hente, inkludert det læreverket vi brukte i min klasse. Om vi no vender tilbake til dei spørsmåla eg stilte innleiingsvis, kan det difor også vere trekk ved den digitale ressursen som ikkje understøtta elevanes lesestrategiar godt nok. Men nøkkelen til å lykkast med å lese digitale tekstar i skolen ligg truleg mest i det å trene på å lese fagtekstar seint nok og grundig nok. Gjennom å overvake si eiga lesing og å aktivisere sin eigen refleksjon over fagstoffet vil elevane få betre vilkår både i arbeidet med digitale lærebøker og andre skoletekstar. Å støtte utviklinga av lesestrategiar er eit område som er viktig i didaktikken i dag, til trass for at det er blitt misforstått og mistenkeleggjort i populærmedia (sjå t.d. oversikta i Wisløff, 2017). Eg har ikkje heilt bestemt meg for om det blir digital lærebok eller ikkje til neste år. Men å støtte opp om gode lesestrategiar for fagtekstar er ei oppgåve eg uansett vil prioritere. Det gir både analog og digital lesekompetanse. Det er vinn-vinn.



Jon Olav Sørhaug er master i Nordisk språk og litteraturvitskap (UiA, 2007) og i Organisasjon og leiing (NTNU, 2013). Han er i tillegg skjønnlitterær og faglitterær forfattar. Sørhaug arbeider til dagleg som norsklektor på Tangen vidaregåande skole i Kristiansand og er tilknyttet Universitetet i Agder.

LITTERATUR

BLIKSTAD-BALAS, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

BRÅTEN, I. (Red.) (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk

BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.

GEE, J.P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (4. utg.). London: Routledge

GILJE, Ø.; INGULFSEN, L.; DOLONEN, J.A.; FURBERG, A.L.; RASMUSSEN, I.; KLUGE, A.; KNAIN, E.; MØRCH, A.I.; NAALSUND, M. & SKARPAAS, K.G. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: UiO

FJØRTOFT, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget

FURBERG, A.L.; DOLONEN, J.A. & INGULFSEN, L. (2015). *Lærerrollen i teknologitette klasserom – En casestudie i prosjektet ARK&APP, naturfag, 5. klasse*. Oslo: UiO

HAGELIA, M. (2017). *Digital studieteknikk. Hvordan lære i informasjonssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

KRUMSVIK, R.J.; EGELANDSDAL, K.; SARASTUEN, N.K.; JONES, L.O.; EIKELAND, O.J. (2013). *Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring. Sluttrapport*. Bergen: KS/UiB

LESESENTERET (2015, 30.11). Svake lesere sliter mest på skjerm. Lest 22.juni 2018 på <<http://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsartikler/svake-lesere-sliter-mest-pa-skjerm-article67339-12576.html>>

NICOLAYSEN, B.K. (2005). Tilgangskompetanse: arbeid med tekst som kulturdeltaking. I: Aase, Laila & Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik (Red.), *Kultur møte i tekstar: litteraturredidaktiske perspektiv*. Oslo: Samlaget

ROGNE, M. (2013). Frå ark til app. Norskfaget i møte med digital tekstkultur, *Norsklæreren* nr. 3.

ROMME-MØLBY, M. (2014, 09.12). Forsker: Vi skal lære elever at læse digitalt, *Gymnasieskolen*. Lest 22.juni 2018 på <<https://gymnasieskolen.dk/forsker-vi-skallære-elever-læse-digitalt>>

SKAFTUN, A.; IGLAND, M.A.; HUSEBØ, D.; NOME, S.; NYGARD, A.O. (2018). Glimpses of dialogue: transitional practices in digitalised classrooms, *Learning, Media & Technology. Volum 43. Hefte 1. s. 42-55*.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2016, 09.03). Digitale ferdigheter. Lest 22. juni 2018 på <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter/>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2018, 05.03). Fagfornyelsen – siste innspillsrunde kjerneelementer. Lest 22. juni 2018 på <<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=363>>

REGJERINGEN (2017, 01.09). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Lest 22. juni 2018 på <<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplæringen.pdf>>

WISLØFF, L.M. (2017, 01.03). Debatten om norskfaget: Hva er greia? NRK. Lest 22.juni 2018 på <<https://www.nrk.no/kultur/norskfagstriden-pa-1-2-3-1.13401944>>



Sparer 2 timer per dag

Bruker spart tid til skoleutvikling

-Bare på vår skole har vi spart opp mot 2 timer per dag på å bruke minTimeplan. Denne tiden har vi brukt til skoleutvikling og vi er opptatt av å utnytte mulighetene ved digitalisering og bruker dette i både personalforvaltning og pedagogisk utvikling.

Startet med to skoler, når bruker alle minTimeplan

-Med felles system i skoleplanlegging, vikarhåndtering, timelister, fravær samt integrasjon mot lønssystem kvalitetssikrer vi ressursutnyttelsen og personaloppfølgingen. Dette gir fordeler for både ledere og ansatte.

Ønsker digitale løsninger

-Vi ønsket en digital løsning der alle timelister ble overført direkte til lønssystemet. I tillegg har de mindre skolene byttet ut den manuelle timeplanleggingen. Fraværshåndteringen har også blitt mye enklere, så her er det mye å spare. Bare på vår skole har vi spart ca 20 % stilling per år, sier Arne Pedersen fagleder/undervisningsinspektør på Finnsnes barneskole.

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

minTimeplan.no



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

Å bruke teknologi i undervisningen – smarte valg

■ AV ELLEN ROMSTAD

Bruk av teknologi for barn som snart skal begynne eller går i skolen, har den samme hensikten som alt annet verktøy som tas i bruk: det må støtte undervisningen og gi elevene et bedre læringsutbytte enn de ville fått uten teknologi.

En lærer som skal ta i bruk teknologi i undervisningen, må alltid vurdere: Hvordan og hvorfor velger jeg apper som læringsverktøy? Det dreier seg om å ha en «profesjonsfaglig digital kompetanse». Dette innebærer at du som lærer må ha teknologisk, faglig og pedagogisk kompetanse som gjør deg i stand til å tilpasse din egen undervisning til kompetansemål, klasse og elev. Her kan vi støtte oss på *TPACK; Technology, Pedagogy and Content Knowledge* (Mishra & Koehler).¹

Det digitale påvirker hvilke ferdigheter som skal læres

Vi lærere kjenner til og bruker ulike pedagogiske metoder, modeller og didaktikk vi har lært. Det nye er at når eleven skal lære å skrive, lese, regne og snakke/kommunisere (muntlige ferdigheter) i det digitale klasserommet, så endrer også utviklingen av disse ferdighetene seg (Senter for IKT i utdanningen, NKUL 2017).

Derfor må vi i dag snakke om DDD, som står for Digitalt Didaktisk Design, eller digitalt influerte måter å planlegge undervisning på (Johanson og Karlsen, 2018).

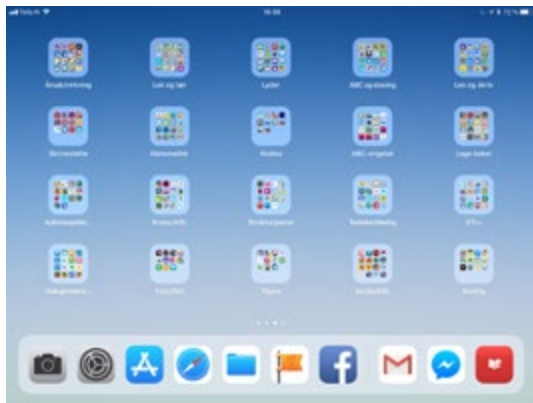
I løpet av 24 år som lærer har jeg brukt både PC, nettbrett, blyant og papir, og jeg har fulgt den digitale utviklingen i skolen tett. Det har vært spennende år for meg som spesialpedagog med IKT med nordisk og sosialpedagogikk. Særlig de siste fem årene har jeg forsøkt å «henge med» i den digitale utviklingen i skolen, der det stadig kommer noe «nytt» vi må ta stilling til. For to år siden tok jeg en master i pedagogikk, med fordypning i spesialpedagogikk.

I løpet av disse årene har jeg holdt mange kurs og foredrag på ulike konferanser for digital læring om verktøy, apper og ny teknologi, og har prøvd å bruke dette så mye som mulig i egen undervisning.

Dette fordi jeg har sett hvordan det motiverer og engasjerer, gir god læring og inspirerer elevene til å finne ut av ting sjøl. Og det er det de lærer mest av! Forskere som Jahnke og Nordberg sier at når elever og lærere samarbeider, lærer *med* og ikke *av* teknologien, gir det også dypere og *mer* læring (Jahnke og Nordberg, 2013).

Det jeg har sett, er at mange apper er påvirket av læringssyn og strategier, men hensikten med å ta de i bruk må alltid være å finne de beste appene,

som setter i gang prosesser og motiverer elevene så mye at de selv skaper noe. På den måten kan de lære mer, og hele tiden se nye muligheter med og i de verktøyene de bruker. Mulighetene med ny teknologi gir nye måter å samarbeide og samhandle på, og skaper og setter elevene i gang med arbeidsmåter på en engasjerende måte. Ny teknologi gjør oss i stand til å gi alle elevene våre en mulighet, for når alle får tilgang til de samme verktøyene med god, pedagogisk og didaktisk tilnærming, ja først da kan vi snakke om tilpasset opplæring.



Når vi arbeider med elever, er det hensiktsmessig å sortere og kategorisere appene. Da er det enklere for både elev og lærer å finne rett app til ønsket læringsaktivitet.

Tidlig innsats kan være tidlig tilgang

Det er viktig å gi elevene de beste verktøyene, appene og enhetene med en gang. Dette kan vi kalle god, tidlig innsats! Men hvis vi ikke har de nødvendige kunnskapene om didaktisk design og setter i gang uten en klar formening om hvorfor, hva og hvordan elevene skal bruke dette, så havner vi på ville veier. Derfor er det bra at mange lærere og barnehagelærere velger å ta videreutdanning i bruk av IKT og læring, og velger å utvikle sin profesjonsfaglige digitale kompetanse (Pfdk).

Vi må tenke oss at elevene blant annet skal kunne skrive seg til lesing, og de skal skrive og lese for å lære! Dette forskes det mye på, særlig i Sverige ved Annika Agélii Genlott og Åke Grönlund. Der har de tatt dette inn i lærerutdanningen, med STL: Skrive seg til læring.²

Gjennom å bruke det elevene allerede kan, lærer de mer. La de bruke egne enheter, også

mobilen, for å kommunisere, delta og samhandle med andre. Ifølge Ludvigsen-utvalget skal elevene våre lære, kommunisere, samhandle og delta. Dette finner vi igjen den påfølgende stortingsmeldingen:

Stor informasjonstilgang, digital informasjons- og kommunikasjonsteknologi og høy grad av skriftlighet i samfunnet, gjør det avgjørende for elevene å mestre grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter. Å kunne gjøre kritiske vurderinger og å bruke digitale medier på en sikker måte er en sentral del av dette. Muntlige ferdigheter og evne til kommunikasjon og samhandling er viktig både i arbeidslivet og på andre arenaer.

(Meld. St. 28 (2015–2016), *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*)

Lesing og skriving ved skolestart

Det er ikke vanskelig å lage gode, digitale klasserom i dag. Det behøver ikke koste så mye heller. Noen av de «beste» appene kan vi bruke i alle fag, og det er samhandlingen mellom disse appene som er spennende! På engelsk kalles det *app-smashing*.

Med lesing tenker jeg som pedagog først skriving, for det er det barna selv starter med. De leker med bokstavene. Hovedpoenget her er at det er skriving som er primært for språkutvikling i 4–7-årsalderen. Hvis de møter opp på skolen og har lekt og spilt med bokstaver før de begynner på skolen, må også skolen henge med. Bruker vi metoden STL+, altså *Skrive seg Til Lesing med lyd støtte*, kan elevene bruke apper der de sporer, ser, sier og hører, samtidig som de har noe de vil fortelle og skrive om. Vi har apper som kombinerer bilde mot ordbilder, og bilder mot «lyden» av ordet. De elevene som ikke har behov for lyd støtte, de skriver så klart uten.

Leseforskeren Jørgen Frost har sagt at verken «lydmetoden» eller «helordsmetoden» er tilstrekkelige i seg selv (Frost, 2014), og derfor kan valg av gode teknologiske verktøy støtte opp om valg av pedagogisk metode. For det er ikke teknologien som skal styre didaktikken. Vi må alltid tenke ut nye og bedre metoder for å gi alle elevene bedre mulighet for læring.

Fra barna begynner i 1. klasse kan vi i dag bruke gode, norske apper. I starten, da Apple sendte ut app etter app som vi kaster oss over, var dette nesten utelukkende utenlandske apper. I dag har vi heldigvis tilgang til mange norskutviklede og gode apper.

For gode apper og god programvare må ha lydstøtte for fonem og ord. Felles for mange av appene er at de nå utvikles videre til å kunne brukes uavhengig av læringsplattform, noe som igjen viser oss at det er pedagogikk og didaktikk som skal styre, ikke verktøyet.

Det har skjedd mye på de fire årene jeg har hatt min egen side på Facebook. Inne på siden min (www.facebook.com/Liellen) får jeg ofte spørsmål om hvilken eller hvilke apper som er å anbefale. Da må jeg stille spørsmål tilbake: Hva skal elevene oppnå og hva er det de skal lære? Hvordan kan akkurat den eller de appene utfordre elevene til å bli selvstendige og motiverte? Hvilken didaktikk er mest effektiv?

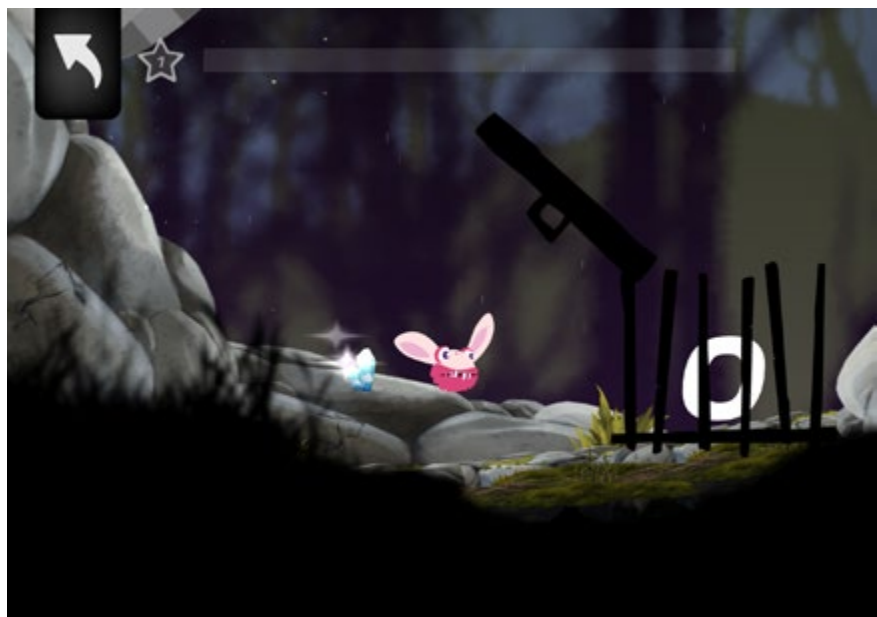
De norske utviklerne har gjerne en bakgrunn som lærere, og de lager apper vi kan bruke. Dette sammen med pedagogiske metoder og god didaktikk øker kvaliteten på undervisningen.

Elevene må trene på lydering, og de må hele tiden lære nye ord. Vi kan for eksempel bruke appen *Les HD*. Her kan barna se, høre og spore, noe som er viktig for innlæring og automatisering. De ser kjente bilder, spiller og lærer samtidig.

Andre apper i oppstarten kan være: *Knekk Lesekoden*, *Lære å lese*, *Småord*, apper fra *Bokstavkongen*, *Spesielle ord* eller *GraphoGame*.

Men, hvorfor ikke la 1.-klassingene spille *Poio*, eller bruke opplegg fra *iMal*? Begge har et pedagogisk og metodisk grunnlag de støtter seg på, og iMal kombinerer det taktile, analoge og digitale for at bokstaver skal «feste» seg og automatiseres (<https://imal.no>).

I *Poio* lærer de om trollet som ikke kan lese, og de kan hjelpe trollet samtidig som de selv knekker lesekode. Til slutt kan elevene få sin egen bok, med alle ordene de har øvd på gjennom spillet. Her er det samhandlingen mellom bokstavlydene og ordbildene som gjør at barnet kommer inn i gode læringsprosesser. *Poio* for 1. klasse har blitt prøvd ut i Halden kommune det siste skoleåret, med gode resultater.³



I lespillet *Poio* blir elevene/barna nysgjerrige på det å trekke bokstaver og stavelser i boblene sammen til ord – en leken tilnærming til det å knekke lesekode.

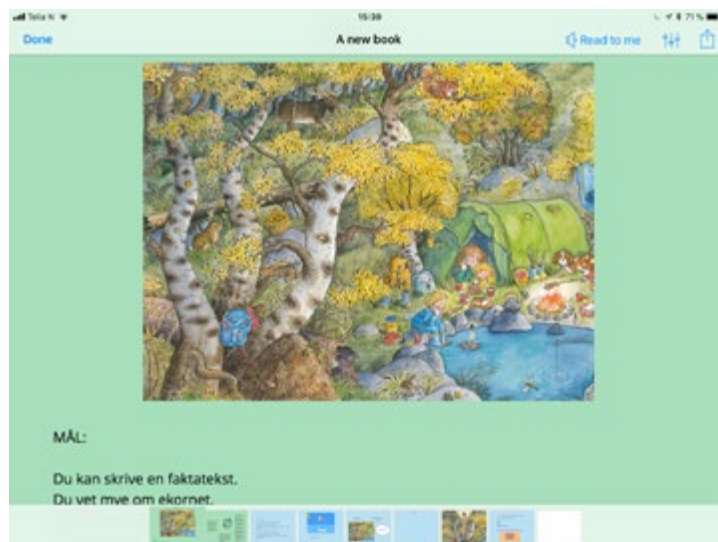
Skrive seg til lesing

For å skrive seg til testing med lyd støtte/talesyntese (STL+) kan vi bruke *Skriv HD*, eller andre apper der vi kan gjøre individuelle tilpasninger med lyd støtte og fonter, og der eleven kan sette inn bilder. Vi har *Lingit STL+*, *Skoleskrift* og *IntoWords*. IntoWords er også et skrive- og leseprogram/app, med et tastatur med lyd støtte vi kan bruke i andre apper. Lærere må alltid vurdere om det er best for eleven å starte med digitale verktøy eller å skrive for hånd. For alle er det koblingen mellom det tenkte ordet eller bokstaven, og det eleven faktisk gjør som setter i gang skrive- og leseprosessen, og for noen er det best med hånd først, mens det for andre igjen er best med tastatur først. Metoden bygger på den forskningen Arne Trageton tok med seg og bygget videre på fra USA på 80-tallet: STL/ASL startet med WTR (*Write-ToRead*). Den STL+ som mange bruker i norsk skole i dag, er ifølge Trageton en variant av disse prinsippene, der det vesentlige er: Skrivning før lesing, dataskrivning før håndskrivning og muntlig kommunikasjon.

Som nevnt, det er skrivning som er *primært* for språkutviklingen fra barnet er 4 til 7 år, og Trageton sier det er i skrivning den enkelte får



Skriv HD: En god app for å skrive seg til lesing og læring, med mange viktige tilpasningsfunksjoner



Et eksempel på «app-smashing»: I appen BookCreator bli elevene forfattere og kan lage sammensatte, digitale tekster. her sammen med appen Se og si for å motivere elevene til å skrive!

individualisert og elevtilpasset undervisningen, ikke i lesingen der mange bruker de samme lære-bøkene (ABC-bøker) (Trageton, 2014).

Jeg trekke fram *BookCreator*, som er en super app for å lage multimodale bøker, og den finnes både som app og er webbasert. Sammen med et tastatur med lyd støtte, som IntoWords, kan barna lage flotte bøker: De kan lese, snakke eller synge inn selv, tegne eller sette inn bilder, kopiere inn tekster de har laget i andre apper, og til slutt blir det til fine, digitale bøker. Disse bøkene kan også publiseres! Den samme muligheten har vi med *Skriv og les*, (*WriteReader*). Denne har også lyd støtte for ord og bokstaver, og med mulighet for å sette inn egne bilder og bilder fra en samling elevene får tilgang til.

Det er viktig at de appene elevene arbeider med, kan bidra til at de lager noe de kan være stolte av, og da ikke bare teksten eller den digitale boka, men selve prosessen viser hva elevene har lært. Her snakker vi om grunnleggende ferdigheter og god, faglig utvikling, med god mulighet til formativ vurdering.

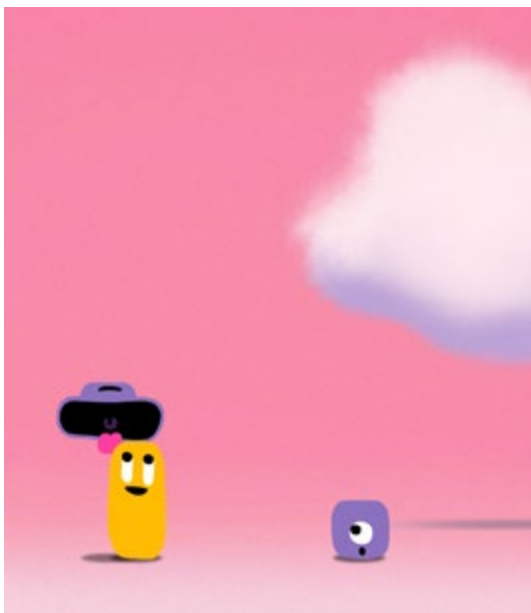
Så var det matematikken

Heldigvis har vi *DragonBox*, som nå har utviklet et

helt nytt konsept for skolestart: *DragonBox skole*. Mange kjenner de andre appene deres fra tidligere, og for begynneropplæring har de utviklet *DragonBox Numbers* og *DragonBox Big Numbers*.

Her finner vi mye av det samme som hos Poio: Elevene kan kombinere det digitale og det analoge ved å lese bøker om figurene de møter i appen. Men, her kan de i tillegg lære gjennom det taktile og konkrete ved å leke med «noomene». Opplegget og disse stavene ligner de mer kjente Cuisine-stavene. Den pedagogiske tenkningen til *DragonBox skole* bygger på arbeidet til en fransk matematikkprofessor, og appen skiller seg ut fra repeterende og «gjøre-oppgaver». Opplegget er pedagogisk godt gjennomtenkt, og alt barnet gjør har en «mening», og det passer fint i det digitale klasserommet. Skedsmo kommune har prøvd dette ut i en 2-årsperiode.⁴

Vi må tenke: Hva kan elevene lære mer og bedre med enn uten denne appen? Med digitale verktøy får vi tilgang til noe som både utvider og forandrer fagenes innhold, begrepsapparat, vurderingsformer og arbeidsmetoder (Statens senter for IKT, 2017), og det er derfor viktig å være tydelige på hva, hvorfor og hvordan; DDD igjen: Digitalt Didaktisk Design!



Fra DragonBox Numbers: Alt barnet/eleven gjør, har en mening og bygger på det å opparbeide en grunnleggende forståelse av mengder og begreper.

Andre apper for regning er *Tella* og *Geoboard*. Jeg har også funnet noen morsomme apper som kombinerer det digitale med det konkrete: Appene fra *Marbotic 10 fingre*, *More or less* og *Up to 100*. Kombiner disse med apper for koding og lær og lek, og du har et digitalt klasserom!

For mange er regning vanskelig. Da forfatterne av boken «Hvordan fatte matte» ba meg finne gode apper til de enkelte kapitlene i boka, fikk jeg selv en mulighet til å gå gjennom de mange matte-appene. Mine forslag har jeg lagt ut i en åpen Dropbox-mappe.⁵

Digitale klasserom

Vi kan lage digitale klasserom (mange kaller dette for *Makerspace*) med ulike apper sammen med enkle VR-briller og verktøy og apper for koding. Det finnes selvfølgelig opplegg for å kjøpe dette også, men en enkel *Blue-Bot-robot* holder, sammen med appene *Bee-Bot* eller *BlueBot*, *Scratch Jr* eller *Lightbot*. Det bør fortsatt være vi lærere som planlegger undervisningen og som må finne ut hvordan vi skal bruke det digitale inn i våre opplegg. Det blir feil når det kommer mange «opplegg» inn i skolen, før lærere har sett eller tatt dette med seg inn i egen planlegging: «Hva kan vi bruke for



Noen matematikk-apper som er grundig testet ut, og også laget av de fremste utviklere og fagmiljøer i landet.

å få til noe nytt, noe som engasjerer og motiverer elevene til å lære mer»?

Uansett, det elevene lager skal være i en faglig sammenheng, de skal skrive og lage fortellinger og sammensatte tekster, bruke film og musikk elevene har laget selv, gjerne i *GarageBand*-appen.

Noe som ikke har kommet helt inn i skolene i Norge enda, er bruk av «green screen». Her lar man elevene lage TV-reportasjer, program, filmer og videoer ved bruk av et grønt teppe eller skjerm som bakgrunn, og de kan lage fantastiske filmer, også animasjonsfilmer. De kan bruke en app som heter *Green Screen*. Elevene tenker først ut det de vil si eller lage film eller reportasje om, skriver det ned, leser om det og arbeider med stoffet, planlegger hvilke apper og hvordan de kan lage dette, lager det og viser det.⁶

For å velge ut gode apper til de ulike læringsprosjektene/læringsøktene må vi begynne med å se etter hva vi vil at elevene skal lære. Som et verktøy for dette har vi det pedagogiske hjulet, eller *The Pedagogy Wheel*, som bygger på den reviderte utgaven av Blooms taksonomi sammen med SAMR-modellen. Den er som et hjul vi kan spinne, og slik kan vi også se at det er viktig å velge riktig app til hver og en deloppgave eleven må løse fram til oppgaven er «ferdig». I hjulet finner vi handlingsverb og læringsaktiviteter der elevene må skrive, og det underbygger igjen hvor viktig det er at elevene blir sikre «skrivere». Dette hjulet og verktøyet finnes også i norsk oversettelse.⁷

Bruk av apper har jeg erfart kan føre til at lite motiverte elever blir til elever som gløder: De

lager og bygger kanskje en historie i Minecraft, et spill de gjerne satt med i timevis alene, men som i de senere årene er svært anerkjent både som en del av undervisning og som en god undervisningsmetode: *Minecraft Education*.⁸ Dette opplegget kan brukes på tvers i alle fag!

Skal lærere og barnehagelærere beherske ny teknologi, er det så klart en forutsetning at de som studenter møter dette i lærerutdanningen sin (Johanson og Karlsen, 2018).

Teknologi sammen med gode undervisningsopplegg og læringsaktiviteter kan gi elevene den grunnmuren de trenger, og sammen med elevene må vi designe og bygge opp erfaringsbaserte og engasjerende læringsaktiviteter.

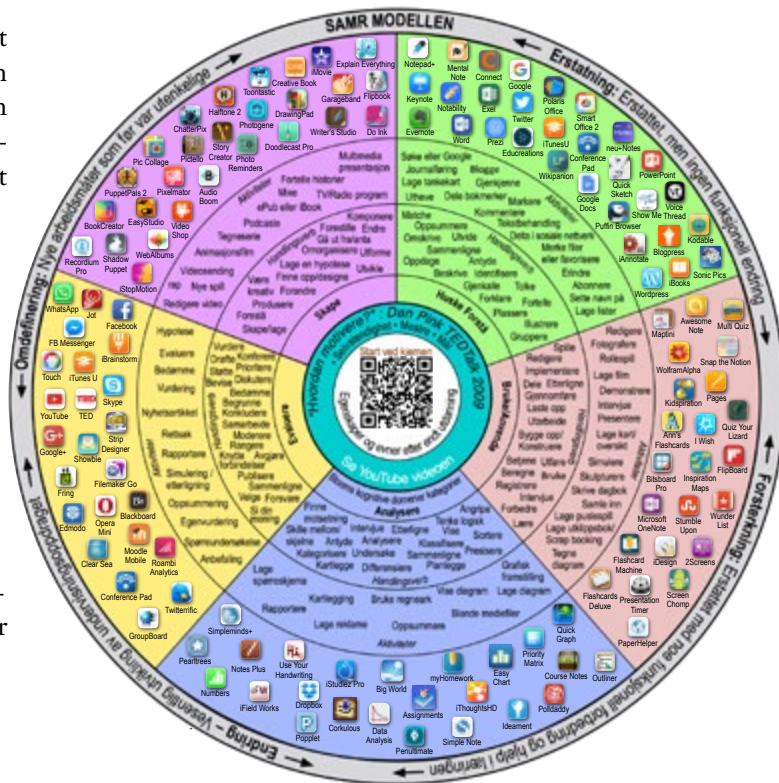
Smarte apper fins, men vi må tenke smart for at de skal være motiverende og føre til økt lærevilje – det vil si gjøre barn, elever og studenter nysgjerrige med et ønske om å lære mer!

NOTER

- 1 <https://trailblazersoftecheducation.wikispaces.com/Punya+Mishra+%26+Matthew+J.+Koehler>
- 2 <https://skl.se/skolakulturfritid/forskolagrunndochgymnasieskola/digitaliseringskola/fokusomradenskolutveckling/skrivasigtilllarande/forskningsresultatocherfarenheter.11611.html>
- 3 <https://poio.no/blog/2017/11/17/frsteklasse-i-halden-lerer-lese-ved-hjelp-av-lesespillet-poio>
- 4 <https://dragonbox.no/skole>
- 5 <https://www.dropbox.com/s/9ziplfhigtobp/Apper%20til%20ohvordan%20fatte%20matte.docx?dl=0>
- 6 <https://itunes.apple.com/no/app/green-screen-by-doink/id730091131?l=nb&mt=8>
- 7 <https://designingoutcomes.com/the-norwegian-pedagogy-wheel-snakker-du-norsk/>
- 8 <https://education.minecraft.net>



Ellen Romstad er lektor i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk. Hun har arbeidet som koordinator for spesialundervisning i mange år, og har lang erfaring med å bruke digitale verktøy og hjelpemidler. Hun har en egen side på Facebook der hun deler, viser og forteller om gode, pedagogiske apper, ved siden av å formidle noe av alt som skjer på forskningsfronten omkring dette. Hun har oversatt *The Pedagogy Wheel* til norsk – et verktøy lærere kan bruke for å finne rett «app» til aktuelle læringsaktiviteter.



The Pedagogy Wheel er et hjelpemiddel for å kunne velge den riktige appen til ulike oppgaver elevene skal løse. Dette hjulet og verktøyet fins også i norsk utgave (se note 7).

LITTERATUR

- BREIVIK, J.M.** (2015). *Læring i en digital tid*. Bergen: Fagbokforlaget
- HAGTVET, B.E., FROST, J. OG REFSAHL, V.** (2015). *Den intensive leseopplæringen: dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Oslo: Cappelen Akademisk
- JOHANSON, B. OG KARLSEN, S. (RED.)** (2018) *Restart: Å være digital i skole og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget
- TRAGETON, A.** (2014). *Att skriva sig til läsning, IKT i försteklasse og skole*. Stockholm: Liber
- JOHNSEN, A.L OG NATÅS, E.** (2017) *Hvordan fatte matte. Løsningen er enklere enn du tror*. Oslo: Panta forlag
- KELENTIC, M OG ARSTORP, A.T.** (2017). Helhetlig planlegging av undervisning fra A til Å. NKUL2017. <www.iktsenteret.no>.
- GENLOTT, A. L OG GRÖNLUND, Å.** (2016). Hentet fra: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131516300859>> Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
- ROMSTAD, E.** (2016) Masteroppgave. STL+ for alle. <<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2415036>>
- ROMSTAD, E.** Keynotes. <<https://www.dropbox.com/s/b54vzktfrfnyk6l/Presentasjon%2083.pptx%20siste%20SETT16.pptx?dl=0>>
- <<https://www.dropbox.com/s/nkova4chenti44u/L%C3%A6ring%20p%C3%A5%20digitale%20flater%202018.pdf?dl=0>>
- <<https://www.dropbox.com/s/nkova4chenti44u/L%C3%A6ring%20p%C3%A5%20digitale%20flater%202018.pdf?dl=0>>

Digitalt medborgerskap i fremtidens skole

■ AV KRISTIN GREGERS ERIKSEN

Vi lever i en tid der debatten omkring digitalisering i skolen ofte henfaller til en polarisering mellom naiv teknologioptimisme og fastlåst pessimisme. Da kan det være nyttig å se utviklingen fra et faglig perspektiv.

Hva vet du om hvordan dine elever manøvrerer i det digitale landskapet? Hvor mange av dem er på sosiale medier, og hvilke bruker de mest? Har du snakket med dem om hvilke plattformer de bruker for å skaffe seg informasjon om nyheter? Da jeg pratet med elever og lærere på mellomtrinnet om dette, så jeg at mens skolen vektla «tilrettelagte» og alderstilpassa medier slik som Aftenposten junior og NRK Supernytt, fikk elevene i stor grad informasjon på egen hånd gjennom ordinære nettaviser og sosiale medier. Jeg var overrasket over i hvor stor grad de forholdt seg til nyhetsbildet daglig, og hvor aktive en del allerede var på sosiale medier. Samtidig som de ikke anså sosiale medier som en seriøs kilde til informasjon om samfunnet rundt seg, fortalte de likevel at de får mye informasjon om nyheter som «bare kommer opp» når de uansett logger seg på.

I beskrivelsene av fremtidens skole er det et sentralt poeng at selv om digital kompetanse også er fagovergripende og grunnleggende, har elevene behov for å utvikle digital kompetanse som integrert del av den faglige kompetansen (Kunnskapsdepartementet, 2018). I samfunnsfag kan dette særlig knyttes til demokrati og medborgerskap. Mye tyder på at en ikke kan si at innføring av digitale verktøy og hjelpemidler er

positivt eller negativt i seg selv, men blir påvirket av og tilpasset gjeldende pedagogiske praksiser. Betydningen for læring har mye å gjøre med lærerens tilrettelegging og hvordan verktøy brukes. Som lærer er det derfor mer hensiktsmessig, eller i alle fall mer nyttig, å se utviklinga med et kritisk blikk ut fra didaktikk og læring, enn å velge side i en polarisert debatt.

Hva kjennetegner dagens barn og unge som digitale medborgere?

Diverse undersøkelser om barn og unges mediebruk, demokratiske kompetanse og digitale ferdigheter gir et interessant og sammensatt bilde av digitalt medborgerskap blant dagens skoleelever. Når jeg bruker begrepet digitalt medborgerskap her, så handler det om å ha mulighet til å delta aktivt i samfunnet, og om å ha innflytelse på demokratiske prosesser i digitale kanaler. Digitalt medborgerskap handler på den ene siden om inngangsbillett til denne arenaen, altså tilgang på nettbrett, datamaskiner og internett. På den annen side er det nødvendig med ferdigheter til å bruke slike verktøy og å kunne delta på ulike debatt- og kommunikasjonsplattformer. Det innbefatter også forståelse av hvordan økt digitalisering i samfunnet påvirker vilkårene for demokratiet og ytringer.



The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) ser på 9.-klassingers demokratiforståelse. Undersøkelsen viser at norske elever har høyt kunnskapsnivå og forståelse av demokrati, og at de har høy tillit til samfunnsinstitusjoner og en pliktetisk forståelse av å være en god medborger (Huang et al., 2017). Andre undersøkelser av ungdommers nettbruk tyder på at de har oppsiktsvekkende høy tillit til blant annet NRK (Elvestad & Phillips, 2018). Internett og da særlig nettaviser er i ferd med å ta over som de viktigste kildene for barn og unge til informasjon om politikk og nyheter.

Rollen til sosiale medier er særlig interessant. Ved 9-årsalder bruker omtrent halvparten av elevene sosiale medier, og når de er 13 år og eldre bruker så godt som alle det (Medietilsynet, 2018). Unge ser i liten grad sosiale medier som en arena for politisk deltakelse, og de deltar i liten grad i politisk debatt på nett. De oppgir at de synes det er ubehagelig med motstanden fra folk som er uenige med dem. De mener også at kvaliteten på

debatter er lav (Ludvigsen, 2018). Men samtidig som elevene har lav tillit til sosiale medier, får de både bevisst og ubevisst informasjon om politiske saker og nyheter herfra. Mange sjekker sosiale medier før de går inn på redigerte medier, slik at de nyhetene de først oppfatter, kommer via for eksempel Snapchat, Instagram eller Facebook. Slik sett har sosiale medier sannsynligvis stor påvirkning på elevenes forståelse av samfunnet, til tross for at de anser debatten her for å holde et lavt nivå. Barn, som voksne, har ikke alltid kontroll over hva vi blir påvirket av.

Hvilken samfunnsfaglig digital kompetanse trenger elevene?

Som forsker i ulike klasserom opplever jeg ofte hvordan elevene har større kompetanse enn lærerne på bruk av digitale verktøy, rent teknisk. Det er elevene som ordner opp i klasserommet når det er krøll med internett, smartboardet krangler eller iPadene ikke virker. Barn i dag er digitalt innfødte; de har aldri opplevd en ikke-digital hverdag. En

studie gjort ved Universitetet i Agder viste at både elevers og læreres bruk av digitale teknologier i samfunnsfag preges av at det settes likhetstegn mellom teknisk og faglig digital kompetanse (Austvik & Rye, 2011). Spriket mellom instrumentelle ferdigheter og en bredere samfunnsforståelse kan illustreres gjennom en debatt på NRK om ungdommers bruk av blogger, i sammenheng med kroppspress og ansvaret til såkalte «influensere». I bloggverdenen kan svært unge nå hundretusener av følgere gjennom evnen til å lage flotte og appellerende nettsider. Debatten mellom en av Norges mest populære unge motebloggere Kristine Ullebø og hennes feministiske motstemme Ulrikke Falch, var i stor grad preget av fokus på individets rettigheter til å ytre seg og ha frihet i det digitale rommet. Debatten skapte i ettertid mye engasjement blant ungdom.

Når fokuset sentrerer rundt individuell frihet og hvordan følgerne selv (og eventuelt deres foreldre) har ansvar for å velge hva de lar seg påvirke av, viser det også en mangel på samfunnsmessig forståelse av fenomenet. For eksempel at en ikke kan styre eller være fullt bevisst på hvordan medier påvirker, eller makten som ligger hos kommersielle aktører som ønsker å markedsføre seg gjennom produktplassering i blogg. Hvordan kan medier påvirke oss ubevisst, og hvordan kan vi skille mellom redaksjonell tekst, personlig blogg og innholdsreklame? Hva forteller normalisering av plastisk kirurgi gjennom fremstillinger i sosiale medier om samfunnet? Denne typen digital kompetanse som handler om forståelse av sammenhenger mellom samfunnsutvikling, verdipørsmål og digitale medier, befinner seg nær kjernen av samfunnsfag. De tekniske sidene ved sosiale medier er noe de fleste elevene relativt enkelt greier å håndtere selv. For å forstå det innholdsmessige, det verdimessige og det samfunnsmessige som kommer til uttrykk gjennom en debatt som den over, trenger de derimot faglig støtte.

Kildekritikk: Pålitelige kilder eller kritisk søk?

Det står i utredningene om fremtidens skole at «Informasjon som er tilgjengelig digitalt, er i varierende grad kvalitetssikret og kan være

publisert eller lagt ut av personer eller organisasjoner med andre formål enn å spre riktig informasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 33). Kildekritikk løftes gjerne frem i forbindelse med samfunnsfag, der en tenker seg at mange kilder kan være preget av verdimessige eller politiske interesser som ikke er gjort eksplisitt. Flere studier indikerer imidlertid at norske elever overvurderer egen evne til kildekritikk. Internasjonale undersøkelser som PISA og undersøkelser fra OECD viser at selv om vi i Norge har høy tilgang på digitale verktøy og medier i skolen, er kompetansen hos elevene variable, særlig den kildekritiske.

Et viktig poeng her er at kildekritikk ikke bare handler om å vurdere kilders pålitelighet, men også om faglige og analytiske kompetanser. Bevisst feilinformering, påvirkning og «fake news» er bare noen sider ved utviklingen i det digitale informasjonstilfanget. Det handler også om at når informasjons- og kildemangfoldet er så stort, har mange mulighet til å spre mangelfull informasjon uten å ha det som intensjon. Wikipedia kan være et eksempel. Det er demokratisk fordi hvem som helst kan bidra, men kan samtidig lett spre feilinformasjon. Antallet journalister går ned, og antallet informasjonsmedarbeidere og hybride nyhetskanaler som ikke følger Vær varsom-plakaten går opp. I samtaler med elever på mellomtrinnet opplever jeg at de har god kunnskap og bevissthet om at de ikke skal kopiere informasjon direkte fra nett, men heller skrive om med egne ord. De oppgir alltid kilder, og vet at SNL er mer anerkjent enn for eksempel Wikipedia, som er hyppig brukte kilder. Men selv om elevene er dyktige på å hente informasjon, antyder studier at få elever har dyp kunnskap om søk, og at de bruker et lite mangfold av kilder. Informasjonssøk handler for elevene tilsynelatende i stor grad om å hente ut «riktige» svar (Austvik & Rye, 2011).

Som et eksempel på hvor viktig det er å ha dypere søkekunnskaper, kan en for eksempel se på et kjapt søk på Google med søkeordene *klimaendringer* og *menneskeskapt*. Dette viste at 4 av de 10 første treffene er artikler eller innlegg som på noen måte omhandler klimaskepsis. Dette er et søkeresultat som ikke er i samsvar med den

overveldende vitenskapelige konsensusen om menneskeskapte klimaendringer. Flere av disse sidene er fra troverdige aktører, for eksempel intervju med en klimaskeptisk forsker i en regional avis. Slik sett kan en se for seg at en elev som skal finne informasjon om menneskeskapte klimaendringer, vil kunne bruke bare denne ene kilden uten noen kritisk distanse. For å kunne faglig vurdere informasjonen, trenger eleven bakgrunnskunnskap om klimaendringer, kontroverser og prosessene med samling av forskning gjennom det internasjonale klimapanelet IPCC. Det er her viktig å ta med seg at i en samfunnsfaglig sammenheng er ikke vurderinger av kildenes pålitelighet tilstrekkelig. Samfunnsfag er prega av perspektivmangfold, og ikke nødvendigvis riktige svar.

Hvordan jobbe med elevenes digitale medborgerskap?

Ved kjernen av operasjonalisering av skolens demokratioppdrag er læring om kommunikasjon og diskusjon. Polarisert og usaklig debatt, populisme og manglende kvalitetskriterier for spredning av informasjon og nyheter gjør det desto viktigere å gi elevene erfaring med debatt og politisk samtale, og kritisk forståelse av kommunikasjon. Ikke minst er det et viktig aspekt at elevene avstår fra nettdebatt fordi de synes uenighet er ubehagelig eller anser meningsmotstandere som konkurrenter de må vinne over, heller enn å leve sammen med (Mathé & Elstad, 2017). Dette er en utfordring for demokratilæring, og viser at elevene trenger trening i saklig debatt og det å håndtere perspektivmangfold.

Det er særlig to perspektiver på demokrati som her kan fremheves som nyttige verktøy for slikt arbeid med debatt, diskusjon og uenighet. Slike teorier er beskrivelser av «idealtyper» som ikke finnes igjen i ren form i samfunnet, men som kan brukes til å analysere ulike sider ved et demokrati. Disse kan også fungere som idealer/retningslinjer for undervisningspraksis.

Det første perspektivet er *deliberativt demokrati*, som særlig knyttes til teoretikeren Jürgen Habermas (Eriksen & Weigård, 1999). Kjerneideen for denne demokratiforståelsen er at

samfunnsborgere gjennom offentlig diskusjon, skal komme til enighet, gjennom en felles aksept av det han kaller «det bedre argument». Slik sett blir det viktig å jobbe med diskusjon, og normer for saklighet og argumentasjon. Ytringer i sosiale medier og nettdebatt kan være gode utgangspunkt for å diskutere og problematisere normer for debatt, for eksempel hva som er saklig og usaklig, identifisere fenomener som stråmenn og tendensargumentasjon, og diskutere den prinsipielle grensa mellom ytringsfrihet og personangrep.

Det andre perspektivet er *radikalt demokrati*, knyttet til Chantal Mouffe (2015), som mener at det er umulig å tenke seg en fullstendig konsensus i samfunnet fordi makt og konflikt alltid er til stede. Teorien er slik sett en kritikk av og videutbygging av ideen om deliberativt demokrati. Politikken praksiser og institusjoner må legge til rette for håndtering av konflikt på fredelige måter mellom motstandere som anerkjenner hverandre. Overført til klasserommet handler det om å håndtere uenighet på en sivilisert måte. Uenigheten er svært viktig for demokratisk kompetanse. Cass Sunstein (2011) har for eksempel pekt på hvordan vi gjerne er mer tilbøyelige til å få ekstreme meninger dersom vi diskuterer med folk som er enige med oss. Mye tyder på at eksponering for uenighet og ambivalens er helt avgjørende for å mestre et pluralistisk samfunn.

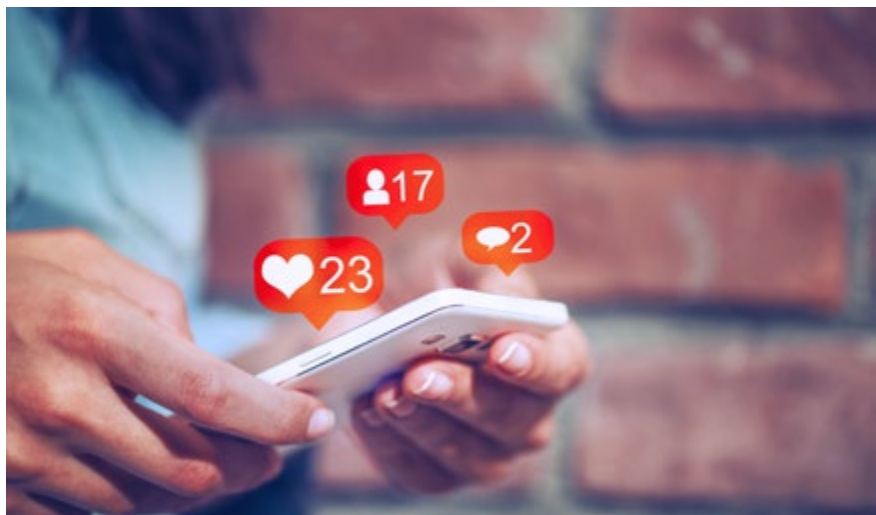
Digitale verktøy og sosiale medier, eller verktøy der en kan etterligne disse, er velegnet til å trene på uenighet. Ikke minst gir de muligheter til å strukturere diskusjon og å dele meninger effektivt og/eller anonymt i klasserommet. For eksempel kan det være nyttig å bruke digitale meningsmålinger i sanntid for raskt å få oversikt over fordelingen av klassens synspunkter. Dette kan en da bruke som utgangspunkt for videre diskusjon. Klassen kan for eksempel analysere fordelingen av svar sammen. Hvorfor fordelte svarene seg slik i vår klasse? Hvordan kan vi forstå dette i en større kontekst? Sunstein (2011) og Iversen (2016) peker også på viktigheten av å kunne skille ytring og selvrepresentasjon for å stimulere debatt. Meningsdanning er viktig, men det er ikke alltid avgjørende eller fruktbart for klasseromsdiskusjon at alle fronter sin

personlige mening tydelig. Her er også interaktive digitale tavler eller samskrivingsverktøy nyttig, der en kan få elevene til å skrive mer utfyllende meninger eller assosiasjoner om en sak anonymt, og bruke ytringene som utgangspunkt for videre diskusjon. Dette vil ofte kunne føre til at flere meninger og perspektiver kommer frem, enn gjennom tradisjonell klasseromsdiskusjon.

Hvordan sosiale medier kan brukes i undervisningen

Det ser ut til at det først og fremst er de ungdommene som er politisk aktive fra før, som bruker sosiale medier til politisk engasjement. Samtidig er det en positiv sammenheng mellom bruk av sosiale medier og samfunnsengasjement, slik som deltakelse i protestaksjoner. Mye av litteraturen på demokratiutdanning fremhever nettopp handlings- og deltakelsesdimensjonen. Sosiale mediers store innflytelse i dag tilsier uansett at elevene som del av en demokratiopplæring bør lære om sosiale medier og deres innflytelse på demokrati og medborgerskap. Men sosiale medier kan også være nyttige verktøy til bruk for faglig læring. Fordelen er at dette er plattformer i alle fall eldre elever føler seg hjemme på, mestrer og kjenner til. Det vil også være viktig at elevene har ferdigheter i å bruke disse etter hvert viktige verktøyene for demokratisk engasjement, om de skulle ønske det. Et eksempel på et prosjekt med bruk av sosiale medier til faglig læring, ble gjennomført av forskere ved Universitetet i Oslo i samarbeid med videregående skoler (Sæther, 2017). Elevene i klassen valgte seg en vane eller et aspekt ved hverdagslivet sitt som de skulle endre i mer bærekraftig retning for en periode på 21 dager. Livsstilsendringen skulle dokumenteres via oppdateringer i sosiale medier, slik som Instagram. Dette ble fulgt av faglige refleksjons- og informasjonsoppgaver. Gjennom dette brukes for det første et medium elevene forholder seg til i egen hverdag til å lære om bærekraftig utvikling. Samtidig reflekterer elevene over hvordan sosiale medier kan brukes til samfunnsengasjement, og hvordan de selv opplever dette.

Det er selvsagt utfordringer ved bruk av sosiale



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

medier til faglig læring. For eksempel kan det innvendes at skolen trår inn på en arena som elevene ønsker å holde til fritiden, eller at det er problematisk at elevene eventuelt offentliggjør skolearbeidet gjennom deling. Ikke minst kan noe slikt vanskelig gjennomføres med yngre elever som er under aldersgrense for sosiale medier, eller der denne typen deling av andre grunner blir for krevende. For disse elevene kan det være nyttig å bruke verktøy som kan imitere sosiale medier. Her kan elevene for eksempel imitere en nettdebatt i klasserommet gjennom bruk av vegg- og tavle-verktøy som *Padlet*. Elevene kan få i oppgave å legge ut innlegg om en sak med faglig innhold på veggen, og så kommentere på hverandres innlegg. Sidene kan så printes ut og henges opp i klasserommet for å illustrere at kommentarer på nett blir stående. Elevene kan variere mellom å skrive anonymt og med navn, og reflektere over hva dette betyr. De kan diskutere hvordan det oppleves å få kritiske kommentarer, og grensen mellom kritikk og usaklighet.

Trenger kompetanse for å se nyanser

Selv om bildet er sammensatt, er det i alle fall sikkert at digitalisering, og særlig sosiale medier, endrer vilkårene for og rammene rundt skolens demokratiopplæring og rollen som medborger i samfunnet. Slik sett er det viktig å se på mulighetene endringene gir for god opplæring, og

samtidig bruke kritisk og faglig skjønn i møte med utviklingen – ikke bare ønske alt velkommen fordi det er nytt og spennende, eller avvise alt som ikke er gjennomforsket. I fagdidaktisk sammenheng trenger læreren her kompetanse og profesjonalitet til å kunne begrunne og forklare faglig bruken av digitale verktøy og medier, og å



Kristin Gregers Eriksen er stipendiat i samfunnsfagdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Forskingen hennes handler om samfunnsfag som arena for medborgerskap, og hun er spesielt interessert i relasjoner mellom

minoriteter og majoritet og anti-diskriminerende undervisning. Hun har jobbet i flere år med undervisning i samfunnsfag på lærerutdanningene, og har erfaring fra utvikling av læremidler.

se hvordan bruken av slike verktøy kan bidra til å fremme eller hemme læring av spesifikke tema og i konkrete fag.

LITTERATUR

ELVESTAD, E., & PHILLIPS, A. (2018). *Misunderstanding news audiences: seven myths of the social media era*. Routledge.

ERIKSEN, E.O., & WEIGÅRD, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati: Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.

IVERSEN, L.L. (PRODUCER). (2016, 28.09.2018). Uenighetsfellesskap – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap *Dembra - Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*. Hentet fra: <http://dembra.no/wp-content/uploads/2016/09/Dembrahefte_2016_1.pdf>

MATHÉ, N.E.H., & ELSTAD, E. (2017). Elevers vurdering av politikeres bruk av sosiale medier i et postfakta-samfunn og implikasjoner for samfunnsfaget. *Norddidactica*, 3, 71-96.

MOUFFE, C. (2015). *Om det politiske* (Vol. 67). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

SUNSTEIN, C. (2011). *Going to Extremes: How Like Minds Unite and Divide*. New York: Oxford University Press.

SÆTHER, E. (2017). Ungdommers meningsskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. I: J. Bakken (red), *Åpne dører mot verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

ANNONSE

klassetrivsel.no

Klasse trivsel for alle...

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

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

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

**Skole
visjoner**

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



Motiverende vurdering

Systematisk bruk av samarbeidsprøver i matematikk

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

■ AV TINA BEATE BJØRK OG JØRGEN HAUG THEODORSEN

Et forsøk med samarbeidsprøver i matematikk ga økt motivasjon og minsket stressnivået blant elevene. Samtidig erfarte man at endret vurderingspraksis vil kreve at man også endrer måten å undervise på.

I matematikkfaget erfarer vi at elever ofte opplever skriftlige prøver som stressende og med sterkt preg av sluttvurdering. En del elever gir ofte tidlig opp, noe som fører til at de ikke får vist sin kompetanse. Som en løsning på dette startet vi i år et utviklingsprosjekt der vi systematisk benyttet samarbeidsprøver som vurderingsform. Målet med dette var å fremme vurdering for læring, øke elevenes motivasjon og minske stress. Denne vurderingsformen, med tilhørende for- og etterarbeid, øvde elevene i å praktisere den matematiske samtalen. Samarbeidsprøver la opp til at elevene sammen måtte diskutere, argumentere og bli enige om matematiske resonnementer. Prosjektet var en lærerdrevet aksjonsstudie som, gjennom universitets-skolesamarbeidet, tok for seg elevenes opplevelse av denne vurderingsformen i faget matematikk 1P

ved Charlottenlund videregående skole.

Evnen til samarbeid er en viktig ferdighet i skolen og ikke minst videre i arbeidslivet. Dette er et aspekt som trenes på og utvikles gjennom hele skoleløpet i alle fag. Samarbeidslæring er den pedagogiske bruken av smågrupper, der deltakerne arbeider sammen for å maksimere læringsutbyttet både for seg selv og gruppekameratene (Johnson m.fl., 2006). Også i vurderingsarbeid tas samarbeid i bruk gjennom prosjektarbeid, felles presentasjoner, samskriving og lignede. I vurderingsarbeid i matematikken er derimot samarbeid ofte helt fraværende. Fra et sosiokulturelt perspektiv skjer læring i kryssningen mellom mennesker, gjennom dialog og utveksling av ideer og tanker. Dette er læringssynet vi bygger på i norsk skole. Ved å gjennomføre samarbeidsprøver i matematikk ønsker vi

å skape en sosiokulturell vurderingspraksis, som er mer i tråd med strømningene i skolen ellers.

Teoretiske perspektiver

Sosiokulturelt læringssyn bygger på ideen om at læring skjer gjennom interaktivitet og dialog. I Vygotskijs teori skjer læring i det sosiale menneskelige samkvem, spesielt gjennom språklig aktivitet, og dermed er det naturlig å betrakte samspillet i undervisningen som det beste utgangspunktet for læring (Lyngnes & Rismark, 1999). I et klasserom dannes et praksisfellesskap mellom elever og læreren, og kvaliteten på elevenes deltakelse i dette fellesskapet er det som bestemmer læringsutbyttet. For å bygge gode praksisfellesskap må de utvikle et felles språk og skape trygge og gode rammer for samarbeid. I dette læringssynet er vurdering, under forutsetning at den er formativ, en integrert del av læringsprosessene. En formativ vurderingsform i matematikk vil være der elevene får mulighet til å diskutere og samtale om ulike matematiske problem. Men vurderingen kan ikke regnes som formativ før man bruker den til å tilpasse undervisningen etter elevenes læringsbehov (Hodgen & Wiliam, 2013).

Det finnes flere måter å definere motivasjon på. Vi velger å støtte oss på Smith (2009), som legger vekt på betydningen av vilje til å lære som grunnleggende for all motivasjon. Videre deler hun motivasjon inn i tre. En elev som har utviklet en individuell interesse for det faglige innholdet og læringsarbeidet, har en indre motivasjon. Ytre motivasjon er ønske om gode resultater, oppfyllelse av opplevde forventninger fra familie, venner og lærere, og belønninger som ros eller fremtidige muligheter. Smith nevner også en tredje type motivasjon som finnes hos elever som føler en sterk pliktfølelse, og dermed gjør det som er forventet av dem, uten å nødvendigvis ha en sterk faglig interesse.

Praktisk gjennomføring

Det var nødvendig å sette opp en felles plan for vurderingssituasjonene i alle matematikkgruppene. Alle mindre prøver skulle være samarbeidsprøver, mens kartleggingsprøve og terminprøver ble gjennomført individuelt. Totalt ble dette fem samarbeidsprøver à to skoletimer, to større

individuelle prøver og en kartleggingsprøve. Underveis i prosjektet har vi også innhentet tilbakemeldinger fra elevene, både muntlig og skriftlig, og gjort justeringer underveis basert på disse.

Parsammensetningen viste seg å være en av de største utfordringene med prosjektet. Parene ble satt sammen av læreren noen uker før samarbeidsprøven, på en slik måte at elevene i hvert enkelt par i størst mulig grad skulle være på samme nivå. Nivået til elevene kartla vi tidlig gjennom en individuell kartleggingsprøve. Parene fikk tid til å bli kjent med hverandre før samarbeidsprøven, gjennomførte den sammen, og jobbet sammen med etterarbeid. Etter hver samarbeidsprøve dannet vi nye par. Det var ikke mulig for elever å melde seg ut av opplegget. Også elever som ga uttrykk for å ville ta samarbeidsprøvene alene, måtte ha samarbeidspartner. Etter hvert som elevene hadde hatt flere forskjellige samarbeidspartnere, opplevde vi å «gå tom» for nivåhomogene nye par. Dermed var det noen par som ble gjentatt. Hvis klassen var oddetall, dannet vi én gruppe på tre.

En del av kontrakten vi inngikk med elevene, var at hvis partneren ikke var til stede på prøvedagen, tok eleven prøven alene. Det ble ikke gjort rokeringer eller nye pardannelser på prøvedagen. Dette resulterte i tilfeller der elever ringte til sine partnere som var borte, for å få de opp av senga og til skolen, slik at de ikke skulle bli sittende alene. Elevene følte et stort ansvar overfor sin samarbeidspartner og ønsket å stille opp for hverandre.

Den nye prøveformen innebar at vi måtte tenke nytt om innholdet i prøven. Vi la i større grad inn oppgaver som krevde at elevene formulerte matematiske argumenter og begrunnelser. Dette for å tvinge frem matematisk dialog mellom elevene i prøvesituasjonen. Vi ga elevene «påstandsoppgaver» der elevene måtte anvende kunnskapen sin til å vurdere hvilken påstand som var riktig og «finne feil-oppgaver» der de gjøres oppmerksomme på typiske feil som ofte gjøres og kanskje derfor bli mer bevisst på disse i fremtiden. Begge disse oppgavetyperne er av en formativ karakter (Hodgen & Wiliam, 2013). Vi så etter den første gjennomføringen at prøveformen krevde at elevene fikk bedre tid på hver oppgave, sammenlignet med en individuell prøve.

Med endring i prøveform følger også en endring

i undervisning. Vi prøvde å legge mer til rette for at elevene skulle engasjeres i matematiske samtaler, både med hverandre og læreren, gjennom par- og gruppeoppgaver. Observasjoner gjort i timene viste at noen par jobbet godt sammen hele tiden, mens andre par jobbet mer hver for seg. Samtidig så vi under prøvene at også de som hadde jobbet hver for seg, samarbeidet under selve prøven.

Forskningsmetode

Vi har i dette prosjektet gjennomført to runder med spørreundersøkelser til elevene, en ved terminslutt i januar (n=117), og en i slutten av mai (n=102). Endringen i responsen skyldes flere forhold, hovedsakelig at den siste spørreundersøkelsen ble gjennomført på et tidspunkt der timeplanen var i oppløsning, og det ble vanskelig å nå alle elevene. Spørreundersøkelsen hadde en skala fra helt uenig (1) til helt enig (5). Dataene ble lagt inn i IBM SPSS Statistics 25, der manglende svar ble satt til variabelgjennomsnittet, og

signifikante bivariatkorrelasjoner (Pearson's r) ble utregnet. Dette ga et uttrykk for forholdet mellom elevenes svar på spørsmålene, der positivt svar på et spørsmål kunne sammenfalle med positivt eller negativt svar på et annet, eller at det ikke var noe tydelig sammenfall mellom dem. Vi har også hatt kvalitativt gruppeintervju med lærerne som har vært med på prosjektet. Vi har vært to lærere som har hatt ansvar for prosjektet og undervist to av matematikkgruppene. Det å forske på egne elever vil alltid føre med seg noen utfordringer knyttet til resultatenes validitet og etiske problemstillinger, samtidig som nærheten gir muligheter for å se sammenhenger som krever nær kjennskap til elevene og faget (Postholm & Jackobsen, 2011, s. 134-135). Ifølge Dewey er det nettopp læreren selv som i hovedsak burde stå for klasseromsforskningen gjennom utforskning og forbedring av læringsarbeid (Postholm & Jackobsen, 2011, s. 22.

Arne påstår at svaret på regnestykket under er 18. Kim sier det blir -3, mens Ole sier 13.
Hvem har rett? Begrunn svaret!

Arne	Kim	Ole
$1 + 2(3 - 5)^2 + 8 : 2$	$1 + 2(3 - 5)^2 + 8 : 2$	$1 + 2(3 - 5)^2 + 8 : 2$
$1 + 2(-2)^2 + 8 : 2$	$1 + 2(-2)^2 + 8 : 2$	$1 + 2(-2)^2 + 8 : 2$
$1 + 2 \cdot 4 + 8 : 2$	$1 + 2 \cdot (-4) + 8 : 2$	$1 + 2 \cdot 4 + 8 : 2$
$3 \cdot 12 : 2$	$1 - 8 + 4$	$1 + 8 + 4$
<u>18</u>	<u>-3</u>	<u>13</u>

Figur 1: Eksempel på en «finne-feil-oppgave»

Vurder om påstandene under er riktige eller gale. Begrunn svarene ved å vise hvordan dere tenker.

a) Hvis telleren i en brøk er mindre enn nevneren er verdien til brøken alltid større enn 1.
b) En kjegle og en sylinder har samme høyde og radius. Sylinderen vil ha størst volum og overflate.
c) $x^2 = -36$ har ingen løsning

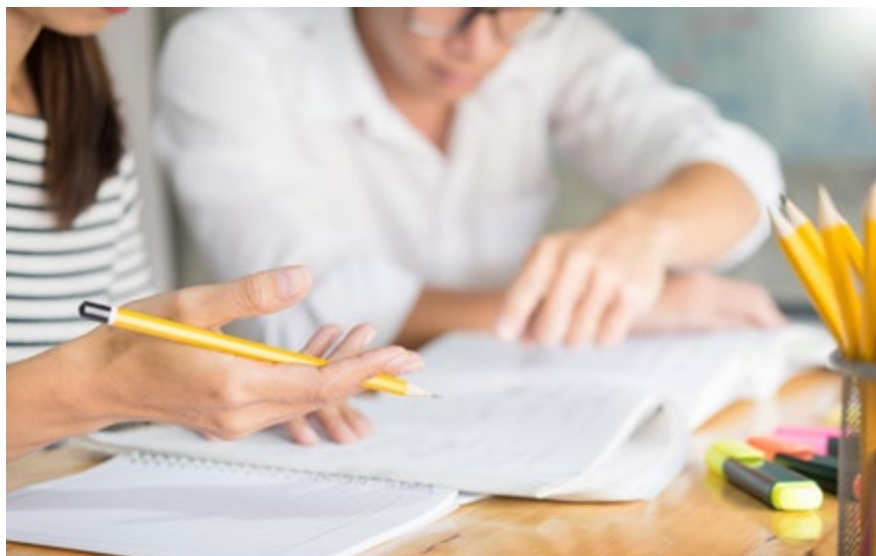
Figur 2: Eksempel på «påstandsoppgaver»

Resultater

For elevgruppen som helhet ser vi av spørreundersøkelsen at deres opplevelse av samarbeidsprøver har vært positiv. Dette bekrefter også våre observasjoner i timene, samt hva elevene har gitt uttrykk for i både skriftlige og muntlige tilbakemeldinger om prosjektet. Mange sier at samarbeidsprøver gjør dem mer motiverte til å jobbe med matematikk i timene (snitt: 3,5 av 5). En større andel av elevene mener de lærer mest når de får prate om et tema (snitt: 3,6 av 5), noe som kan forklare det positivt opplevde læringsutbytte (snitt: 3,8 av 5). Videre ser vi at de som svarer positivt på spørsmålet om økt læringsutbytte, også svarer positivt på spørsmål om økt motivasjon når de samarbeider, at de mestrer den matematiske samtalen, og at de jobber godt sammen med partner. I motsatt ende ser vi at de elevene som svarer at de ikke mestrer samarbeidssituasjonen, heller ikke liker samarbeidsprøver. Dette er elever som ikke har den faglige kompetansen til å kunne delta i den matematiske samtalen og dermed føler at de kommer til kort. Interessant er det at på tross av dette mener også disse elevene at de får økt læringsutbytte av samarbeidsprøver.

Om vurdering for læring ser vi at elevene sier de lærer noe nytt under selve samarbeidsprøven (snitt: 3,9 av 5). Dette er i tråd med intensjonen til prosjektet, nemlig å skape en vurderingssituasjon der det er mulighet for og ikke minst en opplevelse av læring. Dette er også et skritt mot en mer formativ vurderingspraksis. Vi kan peke på flere faktorer som spiller inn på læringen som skjer under samarbeidsprøver. Elevene svarer at samarbeidspartneren hjelper dem å forstå oppgaver (snitt: 3,8 av 5), at samarbeidspartneren høres på deres mening under prøven (snitt: 4 av 5) og at det å ha samarbeidsprøver gjør at de ikke gir så lett opp (snitt: 3,7 av 5). Særlig det siste punktet har vært tydelig for lærerne.

Tidligere forskning har vist at kommentarer på eget arbeid fra medelever er en effektiv og viktig del av et formativt vurderingsarbeid (Engh & Høihilder, 2007). De antar at det handler om at en sosial jevnbyrdighet gjør det lettere for elevene å åpne seg for kritiske kommentarer for hverandre i større grad enn overfor læreren. Når elever får en ny oppgave, vil de først vurdere blant annet



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

dens interesse, vanskelighetsgrad og omfang, før de avgjør om de skal prøve seg på den (Boekaerts, 2006 i Dylan, 2007). Ofte kan konklusjonen bli at det er bedre å oppfattes som lat enn dum. Kontrakten mellom samarbeidspartnerne har bidratt til at de prøver på oppgaver de hadde latt være å svare på under en individuell prøve, og det at samarbeidsprøvene oppleves som et fellesprosjekt, legger lista lavere for å prøve selv om eleven er usikker på om løsningen er riktig. Frykten for å svare feil overvinnes av ønsket om å gjøre det best mulig sammen. Videre underbygges dette av at elevene sier arbeidsinnsatsen hjemme øker når de skal ha samarbeidsprøve (snitt: 3,7 av 5) og at de trives med samarbeid i forkant av prøvene (snitt: 3,8 av 5). De synes også selv at de er flinke til å samarbeide (snitt: 3,9 av 5) og at de jobber godt med sin partner under prøven (snitt: 4,0 av 5). Den økte motivasjonen kan forklares med en særlig økt pliktfølelse overfor samarbeidspartneren.

Et annet hovedmoment i prosjektet var ønsket om å skape en vurderingssituasjon som ikke oppleves så stressende for elevene. 62 % av jenter og 32 % av gutter svarer på UNGDATA-undersøkelsen at de ofte eller svært ofte blir stresset av skolearbeid (Bakken, 2017). Dette gjelder både høyt presterende elever, som legger mye arbeid i skolen og opplever et stort resultatpress, og elever som gjennom å ikke mestre det faglige blir konfrontert med en mangel på kunnskap. I spørreundersøkelsene sier elevene at samarbeidsprøver fører til

mindre stress (snitt: 3,8 av 5). Mindre stress vil kunne føre til økt motivasjon og læring.

Vi ser at ca. 15 % av elevene sier de ikke liker samarbeidsprøver. Disse fordeler seg over hele karakterspekteret. Denne gruppen består av elever som ikke mestrer samarbeidsformen og dermed blir tvunget inn i en situasjon de helst vil unngå. Vi finner også elever som rett og slett ikke liker samarbeid og elever som ikke mestrer det faglige – og som blir konfrontert med dette gjennom samarbeidet med medelever. I tillegg opplever noen elever at de «drar lasset». For denne gruppen korrelerer den negative opplevelsen av samarbeidsprøver med opplevelsen av at det er urettferdig at partnerne får samme karakter på samarbeidsprøven, og at de blir irritert på partneren hvis det går dårlig. En utfordring videre er hvordan man ivaretar denne gruppen elever i møte med den nye vurderingspraksisen.

I forkant av prosjektet var det flere ting vi pekte på som potensielle utfordringer i gjennomføringen. En av disse var om elevene ville godta en felles karakter på besvarelsen de leverte. Det vil alltid være tilfeller der den ene eleven opplever å gjøre mer enn den andre, både i forberedelse og under selve vurderingssituasjonen. Det vi derimot raskt observerte, og fikk bekreftet gjennom tilbakemeldinger og spørreundersøkelser, var at dette ikke var et problem elevene opplevde. De fleste synes ikke det er urettferdig å få samme karakter på samarbeidsprøvene (3,5 av 5). Relatert til dette svarer også elevene at de ikke blir irritert på partner om det går dårlig (4,0 av 5) og at de oppnår bedre resultat sammen (3,4 av 5). Dette understreker igjen mentaliteten rundt samarbeidsprøvene som et fellesprosjekt.

En annen utfordring var hvordan lærerne håndterte karaktersetting og sluttvurdering når det i hovedsak hadde vært samarbeidsprøver gjennom året. Flere elever får lavere karakter på terminprøvene enn på samarbeidsprøvene. Det at elever synker noe i karakter på en terminprøve er ikke uvanlig, men lærerne opplevde dette i større grad enn tidligere. Dette har blitt håndtert med god kommunikasjon med hver enkelt elev om deres kompetanse. Når det knyttes større usikkerhet til om alle karakterene reflekterer elevens faktiske kompetanse, tvinges lærerne til å reflektere

grundigere over hvilken kompetanse eleven faktisk sitter med. Både kompetanse som kommer til syne under formelle og ikke minst uformelle vurderingssituasjoner. Elevene sier selv at det ikke er vanskeligere å vite egen kompetanse i faget når de får felles karakter (3,17 av 5). Dette er altså en utfordring som ligger hos lærerne, ikke hos elevene. Dermed blir det lærernes oppgave å finne en god løsning på dette, slik at elevene er sikret en vurdering i henhold til forskriften.

Konklusjon

Hovedfunnene våre stemmer godt overens med målsetningen for prosjektet. Gjennom å endre vurderingspraksis systematisk gjennom året har elevene fått økt motivasjon, økt opplevelse av vurdering for læring og minsket stress. Samarbeidsprøver gir elever som lærer mest gjennom faglig diskusjon en større mulighet til å utfolde seg også i vurderingssituasjonen.

Noe av det mest utfordrende med slike prosjekter er å skape varige endringer i utøvd praksis. Elevene selv sier at de ikke ønsker å ha kun individuelle prøver (snitt: 3,9 av 5), så de har helt tydelig omfavnet prosjektet. Svært positivt er det at lærerne som har vært en del av prosjektet, også sier at de kunne tenke seg å fortsette med samarbeidsprøver. Videre har vi også opplevd at lærere som ikke er tilknyttet prosjektet, har tatt inspirasjon av det og gjennomført samarbeidsprøver i sine grupper. Dette gjelder både i samfunnsfagene, språkfagene og andre realfag. Vi ser at vurderingsformen er svært overførbart til andre fag.

Med endret vurderingsform følger en endring i måten en underviser på. Dette har vært gjort i noen grad, men lærerne ser et stort potensial i å dra samarbeidet enda mer inn i den daglige undervisningen. Dette vil hjelpe særlig de elevene som sier at de ikke mestrer samarbeidsformen, og som trenger mer trening i dette før vurderingssituasjonen. I tillegg tror vi at det å øve på den matematiske samtalen gir økt læringsutbytte, og kan være et bidrag til å variere matematikkundervisningen. Vi ser at gjennom samarbeidsprøver har vi nærmet oss en formativ vurderingsform, men i fortsettelsen må det arbeides mer systematisk med egenvurdering. Dette danner grunnlaget for skolens neste prosjekt.



Jørgen Haug Theodorsen er lektor på Kongshavn videregående i Oslo, der han underviser i engelsk, matematikk og historie.



Tina Beate Bjørk er lektor ved Charlottenlund videregående skole der hun underviser i kjemi, naturfag og matematikk. Her har hun også funksjonen som lærerspesialist i realfag. Som lærerspesialist gjennomfører hun utviklingsarbeid på skolen knyttet til Universitetsskolesamarbeidet Charlottenlund videregående skole har med NTNU.

LITTERATUR

BAKKEN, A. (2017). *Ungdata 2017 nasjonale resultater*, NOVA Rapport nr. 10/2017. Oslo: NOVA.

ENGH, R., DOBSON, S., HØIHILDER, E.K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

HODGEN, J., WILLIAM, D. (2013) *Mathematics inside the black box*. Stockholm: Liber AB.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., HAUGALØKKEN, O.K., AAKERVIK, A.O. (2006). *Samarbeid i skolen*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.

LYNGSNES K. OG RISMAR, M. (1999). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

POSTHOLM, M.P., JACOBSEN, D.I. (2016). *Læreren med forskerblikk*. Oslo: Cappelen Damm.

SMITH, K. (2009) Samspillet mellom vurdering og motivasjon I: S. Dobsen, A.B. Eggen og K. Smith, (red.): *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag ss. 23-38.

WILLIAM, D. (2007). Five "key strategies" for effective formative assessment. *National Council of Teachers of Mathematics*. Hentet fra <https://www.nctm.org/uploadedFiles/Research_and_Advocacy/research_brief_and_clips/Research_brief_04_-_Five_Key%20Strategies.pdf> 10.06.2018.

ANNONSE



ALLE KAN LÆRE Å LESE!

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

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

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

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

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



Logometrica™

Systematisk oppfølging etter mobbing

■ AV NINA GRINI OG KJERSTI BALLE THARALDSEN

Tidligere mobbeutsatte får ikke alltid den støtten de har behov for, og få fagpersoner har erfaringer med konkret og systematisk oppfølgingsarbeid i Norge i dag. Tromsø kommune har tatt tak i dette gjennom et eget tverrfaglig team.

Flere skoler og kommuner har gode forebyggende system mot mobbing og systemer for å avdekke og stoppe mobbing. Likevel viser Elevundersøkelsen 2017 at 6,6 prosent av elevene i norsk skole opplever å bli mobbet (Wendelborg, 2017). Konsekvenser av mobbing og krenkelser kan være alvorlige senskader som angst og depresjon, psykosomatiske plager, lav selvfølelse eller selvmordstanker (Solberg, 2017), samt økt skolefravær, redusert opplevd skolefaglig kompetanse og svakere skoleprestasjoner (Bru og Hancock, 2017). Samtidig er kunnskapen om hvordan vi kan forebygge og redusere risiko for utviklingen av slike negative konsekvenser mangelfull (Breivik, Bru, Hancock, Idsøe & Solberg, 2017) og (Tharaldsen, Slåtten, Hancock, Bru, & Breivik, 2017).

To viktige prinsipper er sentrale for å kunne følge opp etter mobbing:

- Behovet for oppfølging må avdekkes.
- De som skal følge opp etter mobbing, må ha nødvendig kompetanse for å gjøre arbeidet.

Det er særlig fire årsaker til at barn og unge ikke får nødvendig oppfølging etter mobbing: Barn og unge forteller ikke om mobbingen, de blir

ikke trodd når de forteller om mobbingen, de får ikke hjelp til å avslutte mobbingen eller de får ikke hjelp til å takle senvirkninger av mobbingen (Slåtten & Breivik, 2017). Videre mangler det kompetanse i skolen til å håndtere oppfølgingsprosessen, og skolen mangler støttesystem for arbeidet (Tharaldsen mfl., 2017).

I desember 2017 arrangerte Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret) et fagseminar om oppfølging av dem som har vært utsatt for mobbing. Seminaret ble arrangert på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i samarbeid med Helsedirektoratet. I forkant av seminaret ble det gjort et grundig forarbeid med å innhente kunnskap om oppfølgingsarbeid, både fra skoler og kommuner samt fra unge voksne som har opplevd å bli utsatt for mobbing. Kunnskapen ble samlet i en rapport (Tharaldsen, Lunder, Grini, Vangsnes, & Bru, 2018). Denne artikkelen er basert på denne kunnskapen.

Fra læringsmiljø til skolens støttesystem

Skolen er en sentral arena for oppfølging etter mobbing (Tharaldsen mfl., 2017). Ofte er det på skolen mobbingen har pågått, det er på skolen elevene tilbringer mesteparten av sin tid, og det er

ofte her negative konsekvenser av mobbing kommer til syne, eksempelvis gjennom fravær, sosial isolasjon eller reduserte skoleprestasjoner. Skolen har et juridisk ansvar for å sørge for at elevene trives og opplever å ha det trygt og godt. Samtidig kan skolen ha behov for å samarbeide med hjelpeinstanser som eksempelvis skolehelsetjenesten eller spesialisthelsetjenesten. I det følgende gjennomgås tre nivå vi mener er sentrale i systematisk oppfølgingsarbeid.

Individuell oppfølging og oppfølging i læringsmiljøet

Lærere bør være særlig oppmerksom på: elever som isolerer seg fra det sosiale miljøet, som har høyt fravær fra skolen, er inaktive i timene, har utagerende atferd eller strever faglig. Dette fordi slik atferd kan avsløre behov for oppfølging i en pågående mobbesak eller behov for oppfølging etter at mobbing eller krenkelser har funnet sted (Tharaldsen mfl., 2018). Når en skal nærme seg disse elevene, er det viktig å skape tillit gjennom å vise tålmodighet og omsorg. En elev som har vært mobbet, vil ofte ha mistet tilliten til omgivelsene og føle seg sveket. Det er derfor vesentlig å bygge tilliten opp igjen både overfor voksne på skolen og medelever. Én voksen som eleven har tillit til, bør følge eleven og saken tett over tid. For å sikre at et godt tillitsforhold bør eleven

selv være delaktig i avgjørelsen om hvem dette skal være.

Oppfølgingen bør tilpasses eleven det gjelder, gjerne gjennom en kartlegging eller profilering av eleven. Eleven kjenner seg selv best og kan bidra i vurderingen av tiltak. Å lage en individuell plan for oppfølgingsarbeidet kan være hensiktsmessig.



Her kan man beskrive kortsiktige delmål, langsiktige hovedmål, samt hvordan målene kan nås. En beskrivelse av saksgang, definering av roller og arbeidsoppgaver vil kunne bidra til at oppfølgingsarbeidet blir systematisk. Det er tre viktige faktorer som bør kartlegges innledningsvis, disse er psykisk helse, faglige prestasjoner og sosiale situasjon.

Med de negative konsekvensene mobbing kan ha for elevens psykiske helse, vil det være nyttig å kartlegge denne og eventuelle behov for psykisk helsehjelp. Det er derfor nødvendig med økt kompetanse hos lærere for å gjenkjenne symptom på negative konsekvenser av mobbing. Kartleggingen kan gjøres av helsesøster med kompetanse på området. Ved behov for psykisk helsehjelp bør skolehelsetjeneste og spesialisthelsetjeneste kobles på umiddelbart. Dersom det ikke er behov for dette, kan lærer jobbe med tiltak for å forebygge negative konsekvenser, eksempelvis gjennom tett dialog med eleven. Dette kan gjøres ved samtaler hvor det avsettes god tid til å snakke om hvordan eleven har det, men også ved korte uformelle samtaler i gangen, garderoben, eller i skolegården. Opplevd sosial støtte fra lærer kan virke beskyttende mot negative senskader av mobbing (Breivik, 2017), og det er viktig at eleven opplever å bli sett og lyttet til av den voksne. Et «hvordan har du det?» i forbifarten kan ha stor betydning for eleven.

Elevens faglige prestasjoner bør kartlegges for å avgjøre hvorvidt eleven har behov for faglig støtte. Hvis dette er tilfellet, så bør læreren legge til rette for at eleven får faglig oppfølging. Eksempler på tilpasningstiltak kan være at læreren snakker med eleven om hvordan gjennomføre faglige presentasjoner, innleveringsarbeid og hvilke medelever eleven ønsker å samarbeide med. Slike individuelle oppfølgingstiltak kan fint gjennomføres selv i en travel skolehverdag.

Elevens sosiale situasjon bør også kartlegges av lærer, da læringsmiljøet er en viktig kilde til kunnskap om relasjoner. Resosialisering er et sentralt mål ved oppfølgingsarbeidet, og kunnskap om relasjoner blir viktig. Å jobbe for resosialisering av eleven som har vært mobbet, vil kunne bestå i at læreren er bevisst på hvem som sitter sammen



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

i klassen og at læreren tar styringen når klassen skal deles inn i grupper. Dette kan skape forutsigbarhet og trygghet for eleven og for hele klassen, samt ivareta at eleven får oppleve fellesskap med medelever med prososial atferd. I enkelte saker handler det kun om sosialisering. Da kan det være hensiktsmessig å etablere vennegrupper, friminuttaktiviteter som styres av de voksne og i noen tilfeller også sosial ferdighetstrening.

Kontinuerlig arbeid med klasseledelse og utvikling av læringsmiljø er viktig i alle klasser. Et positivt skolemiljø kan virke beskyttende mot negative konsekvenser av mobbing (Breivik, 2017). Å bygge et «Gyldig Vi», et opplevd kollektiv der inkludering er gjeldene, ser ut til å virke særlig bra i det preventive arbeidet mot mobbing, men også for å ivareta elevens psykiske helse (Eriksen og Lyng, 2015). Et slikt «Gyldig Vi» kan læreren bygge i klassen gjennom å skape rom for dialog om hvordan elevene har det sammen, og gjennom tilrettelegging for felles aktiviteter som styrker fellesskapsfølelsen. Slik er relasjonsbygging i læringsmiljøet en viktig del av oppfølgingsarbeidet.

Oppfølging på skolenivå

Den voksne som har ansvaret for den individuelle oppfølgingen, bør alltid ha tilgang til støtte og veiledning i saken. Dette kan fås via skolebaserte

psykososiale ressursgrupper (Tharaldsen mfl. 2017). Skoleledelsen og rektor har det overordnede ansvaret for organisering av oppfølgingsarbeidet etter mobbing. Det må etableres planer, rutiner og internkontroll for arbeidet. Dersom skoleledelsen etablerer slike ressursgrupper, gjerne ledet av en psykososial koordinator, kan gruppen koordinere og veilede arbeid i skolens psykososiale miljø generelt og oppfølgingsarbeidet på skolen spesielt. Det vil være en fordel om gruppens medlemmer besitter komplementære kompetanser som involveres i oppfølgingen, herunder skoleledelsen, skoleansatte, skolehelsetjenesten, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), samt andre representanter fra helsetjenester hvis mulig. Det vil kunne være behov for bidrag fra eksempelvis spesialisthelsetjenesten (barne- og ungdomspsykiatrien, BUP) og barnevernet. Ressursgruppen vil ha behov for kompetanse om når eleven skal henvises videre til andre hjelpeinstanser, og det vil derfor være en fordel med både skole og helse representert. En slik tverrfaglig gruppe vil kunne styrke kvaliteten på oppfølgingsarbeidet på skolen, sørge for at skolen får økt kompetanse om oppfølging etter mobbing i form av konsekvenser av mobbing, ulike tiltak etter mobbing, samt sikre skolens juridiske ansvar. Gruppen kan være en kanal for informasjonsflyt mellom parter som er avhengige av god og tett dialog for å fremme elevenes beste, eksempelvis i overganger fra barnehage til skoler og mellom skoler hvor det kan avdekkes behov for oppfølging. Dette i tillegg til å støtte den voksne som følger opp eleven som har vært utsatt for mobbing. Slike psykososiale ressursgrupper finnes i ulike former med ulike navn på mange skoler, der hovedfokus ofte er elevenes faglige utfordringer og/eller atferdsvansker. Å etablere skolebaserte psykososiale ressursgrupper som beskrevet over handler for mange skoler om å utvide innholdet i allerede eksisterende team eller grupper til også å inneholde oppfølging av dem som har vært utsatt for mobbing.

Foreldresamarbeid

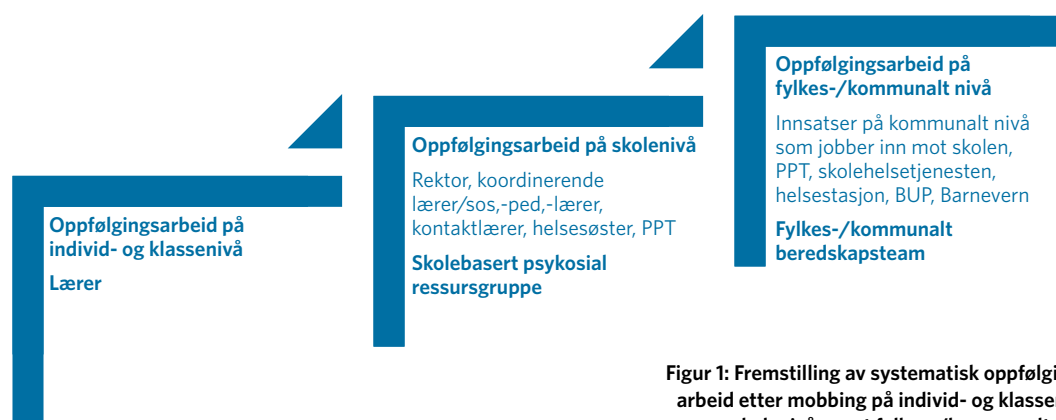
En psykososial ressursgruppe vil også kunne ha dialog med foresatte. Samarbeid med foresatte er

sentralt i oppfølging av dem som har vært utsatt for mobbing. Sosial støtte fra foreldre kan beskytte mot negative konsekvenser av mobbing (Breivik, mfl., 2017). Skolen som den profesjonelle part bør ha tett dialog med hjemmet, og ansvaret for dialogen kan ligge hos ressursgruppen. Konkret kan dialogen med foresatte gjennomføres av læreren/ den voksne som følger barnet og saken. Slik kan foreldre være delaktige i vurderinger av tiltak som igangsettes og få støtte til oppfølgingsarbeid i hjemmet.

Oppmerksomhet rundt familiens situasjon er svært viktig. Det å oppleve at ens barn ikke er inkludert, blir krenket eller mobbet, kan oppleves som svært tyngende. Det kan derfor være nødvendig at familien blir fulgt opp. I tillegg kan andre hendelser i familien eller familiesituasjonen generelt bidra til økt risiko for negative konsekvenser etter mobbing. (Breivik, mfl., 2017). I de to siste tilfellene vil det kunne være nødvendig med henvisning til andre støttesystem med nødvendig kompetanse.

Skolens støttesystem

Som sentral arena for oppfølging etter mobbing kan skolen dra nytte av støtte fra andre hjelpeinstanser. Ett hensiktsmessig støttesystem for skolene kan etableres via eksisterende kompetanse på fylkes-/kommunenivå. Etablering av fylkes-/kommunale beredskapsteam med spesialisert kompetanse eksempelvis fra PPT, kommunepsykologer, og/eller spesialisthelsetjenesten, er en måte å systematisere oppfølgingsarbeidet på (Tharaldsen, Hancock og Bru, 2017). Et slikt team vil kunne bidra med å bygge kompetanse hos, og gi støtte og veiledning til, den enkelte skoles psykososiale ressursgruppe. Skolehelsetjenesten bør også involveres i større grad. I *Forskrift om kommunenes helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten* § 2-3 åpnes det for etablering av samarbeid mellom skole og skolehelsetjenesten, også i arbeidet med å ivareta elevenes psykososiale miljø (Lovdata, 2003)¹. Å styrke helsesøsters rolle i skolen kan være et viktig steg. Dette da helsesøster kan bistå i oppfølgingsarbeidet sammen med den voksne som følger



Figur 1: Fremstilling av systematisk oppfølgingsarbeid etter mobbing på individ- og klassenivå, skolenivå, samt fylkes-/kommunalt nivå.

eleven, i tillegg til å bidra med viktig kompetanse inn i en skolebasert psykososial ressursgruppe.

Nivåene vi har delt oppfølgingsarbeidet inn i her, kan fremstilles som i Figur 1.

Oppfølging setter krav til samhandling innad på skoler og på tvers av ansvarsområdene til helse- og skolesektor. Per i dag er det flere utfordringer med dette, for eksempel kan taushetsplikten hindre informasjonsflyt. Sømløse, koordinerte løsninger som vist her vil likevel kunne være til det beste for eleven det gjelder og dennes familie. Tydelig ansvarsfordeling med avklarte arbeidsoppgaver mellom skoleeier og rektor, og mellom områdene skole og helse, kan sikre kvaliteten på arbeidet. I det følgende presenteres et kommunalt tilbud som bistår skoler i arbeidet med å ivareta elever som har opplevd mobbing.

Et kommunalt team for utfordrende saker

Som forarbeid til fagseminaret om oppfølging av dem som har vært utsatt for mobbing, ble det gjennomført fokusgruppeintervju med ansatte i Kommunalt utviklings-, veilednings- og konsultasjonsteam i Tromsø (KUTT). Teamet består av en klinisk sosionom og familieterapeut og en psykologspesialist og er et eget team i PPT. KUTT ble etablert for å dekke kommunens rektorer sitt uttrykte behov for en kommunal tjeneste som kunne jobbe ambulerende inn mot skolene i utfordrende saker.

KUTT jobber på bestilling av den enkelte rektor. Teamet understreker hvor viktig det er at skolen, andre støttesystem som BUP eller PPT, helsesøstre og veilederne selv har en felles

kompetanse om *mobbingens psykologi* (Roland, 2014), og veileder skolene i dette. At skolene kontakter KUTT selv, øker sjansen for at skolene er motiverte. KUTT jobber primært på systemnivå inn mot skoler i individ-, gruppe- eller klassesaker. Sakene blir ofte søkt inn som sak preget av atferdsproblematikk. Andre ganger vet skolen at det handler om mobbing, men de har ikke klart å komme til en løsning. Sakene som meldes, har vanligvis vart lenge og er konfliktfylte. Skolen avklarer med foreldre at de ønsker KUTT inn i saken. Foreldre må gi tillatelse til dette. I et første foreldremøte skrives det under på en samtykkeerklæring. Foreldre, skole og KUTT kommer i dialog frem til hvilke instanser som ansees som viktige deltakere i saken og at disse kan dele informasjon. Instansene kan for eksempel være PPT, helsesøster, barnevern eller BUP. I saker som handler om oppfølging etter mobbing, vurderes helsesøster med sin helsefaglige kompetanse som viktig. Gjennom *arbeidsmøter* møtes de ulike fagpersonene. Formålet med arbeidsmøtene er å få en felles forståelse av saken. KUTT stiller med kompetanse og reflekterer sammen med møtedeltakerne gjennom et «utenfrablikk». Det reflekteres over hva som er bra i saken, hvilke vansker som eksisterer samt hvilken informasjon som finnes i saken. Deltakerne får konkrete arbeidsoppgaver som teamet følger opp.

Arbeidsoppgaver for skolen kan være observasjoner for å avdekke mobbing eller oppfølgingsbehov. Lærerne blir veiledet til å se etter elever som isolerer seg sosialt, som har tendens til fysiske «vondter» før de skal på skolen, lav

faglig motivasjon eller er lite samarbeidsvillige. Systematisk observasjon er nødvendig for å sette inn rett tiltak og krever at lærere oppholder seg blant elevene, eksempelvis i gangen, i garderober, i skolegården og på bussholdeplassen etter skolen. Lærer må også observere relasjoner mellom elevene. På bakgrunn av observasjonene settes tiltak i gang. Tiltakseksempler er planer for aktiviteter i friminuttene og trening i sosial kompetanse. Dette formuleres som mål i elevens læring, som eksempelvis å øke elevens selvbylde gjennom samtaler med helsesøster.

Skolen må jobbe systematisk med å øke kompetansen blant ansatte, og det fordres at skolen har en plan for nyansatte der dette er tema. Kommunen kurser også foreldre i mobbingens psykologi via foreldremøter, slik at foreldrene har nødvendig kompetanse. KUTT fokuserer på tiltak tilknyttet etablering av åpen og tett dialog på skolen, i hjemmet og mellom skole og hjem. Det skal oppleves som trygt for elever, foreldre og skoleansatte å gi beskjed om det som er vanskelig, samt vite at beskjeden tas alvorlig og følges av tiltak som evalueres. Tett foreldresamarbeid styrker og trygger foreldrene. Temaer i dialogene mellom skole og hjem er elevens søvnrytme, spisemønster, generell trivsel, og trivsel på skolen.

Tiltak må vare helt til eleven har det bra

Oppfølgingen etter mobbing er i dag mangelfull. Det er behov for å heve kompetansen blant sentrale aktører i oppfølgingsarbeidet samt systematisere arbeidet. Vi har vist til sentrale nivå for, og innhold i, oppfølgingsarbeidet basert på den kunnskap vi i dag har. Vi har også eksemplifisert via KUTT i Tromsø hvordan ett av disse nivåene kan jobbe systematisk med skolene. KUTT er et eksempel på systematisert arbeid hvor kompetanseheving og veiledning av skoleansatte og foreldre er sentralt i skolens støttesystem. Tiltak må utvikles, systematiseres og evalueres, og oppfølgingen må vare til eleven selv sier «jeg har det bra!» – og helst litt til.

NOTE

- 1 <http://lovdata.no/dokument/SF/for-skrift/2003-04-03-450>

LITTERATUR

- BREIVIK, K., BRU, E., HANCOCK, C., IDSØE E.C., IDSØ, T. & SOLBERG, M.E.** (2017). Å bli utsatt for mobbing – en kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak. Stavanger: Læringsmiljøseneteret.
- BREIVIK, K.**, (2017) Faktorer som reduserer eller øker risikoen for at eksponering for mobbing fører til negative konsekvenser I: K. Breivik, E. Bru, C. Hancock, E.C. Idsøe, T. Idsøe & M.E. Solberg, Å bli utsatt for mobbing – en kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak. Stavanger: Læringsmiljøseneteret.
- BRU, E. OG HANCOCK, C.** (2017) Å bli mobbet og skolerelaterte konsekvenser I: K. Breivik, E. Bru, C. Hancock, E.C. Idsøe, T. Idsøe & M.E. Solberg, Å bli utsatt for mobbing – en kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak. Stavanger: Læringsmiljøseneteret.
- ERIKSEN, I.M. OG LYNG, S.T.** (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (NOVA Rapport 14/2015), Oslo Velferdsforskningsinstituttet NOVA Høgskolen i Oslo og Akershus.
- ROLAND, E.** (2014). *Mobbingens Psykologi*, Stavanger: Læringsmiljøseneteret.
- SLÅTTEN, H. & BREIVIK, K.** (2017). Erfaring med å ivareta barn og unge som har vært utsatt for mobbing, I: K.B. Tharaldsen, H. Slåtten, C.H.H. Hancock, E. Bru & K. Breivik, Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om utforming og organisering av tiltak. Stavanger: Læringsmiljøseneteret.
- SOLBERG, M.E.** (2017). Den psykiske helsen til barn og unge som blir mobbet, I: K. Breivik, E. Bru, C. Hancock, E.C. Idsøe, T. Idsøe & M.E. Solberg, Å bli utsatt for mobbing – en kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak. Stavanger: Læringsmiljøseneteret.
- THARALDSEN, K.B., HANCOCK, C.H.H. OG BRU, E.L.** (2017). Hvordan kan oppfølging av barn og unge som har blitt mobbet, utformes og organiseres? I: K.B. Tharaldsen, H. Slåtten, C.H.H. Hancock, E. Bru & K. Breivik, Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om utforming og organisering av tiltak. Stavanger: Læringsmiljøseneteret.
- THARALDSEN, K.B., SLÅTTEN, H., HANCOCK, C.H.H., BRU, E. & BREIVIK, K.** (2017). Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om utforming og organisering av tiltak. Stavanger: Læringsmiljøseneteret.
- THARALDSEN, K. B., LUNDER, M.M., GRINI, N., VANGSNES, N. E, BRU, E.** (2018). Å ivareta barn og unge som har vært utsatt for mobbing. *Erfaringsbasert kunnskap om utforming og organisering av tiltak*, Stavanger: Læringsmiljøseneteret.
- WENDELBORG, C.**, (2018) *Mobbing og arbeidsro i skolen, analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2017/2018* NTNU Samfunnsforskning AS, Mangfold og Inkludering, Januar 2018.



Nina Grini er utdannet cand.ed fra Universitetet i Oslo. Hun jobber nå som universitetslektor ved Læringsmiljøseneteret, Universitetet i Stavanger. Læringsmiljøutvikling og inkludering har vært hennes fagfelt i 11 år. Grini har medvirket i flere rapporter og artikler rundt temaene inkludering. Hun jobber nå i et forskningsprosjekt knyttet psykisk helse og livsmestring. Nina står også bak filmen «En mobbehistorie».



Kjersti B. Tharaldsen har doktorgrad i ledelse fra Universitetet i Stavanger. Hun er førsteamanuensis i pedagogisk psykologi ved Læringsmiljøseneteret, Universitetet i Stavanger. Tharaldsen forsker på læringsmiljø og psykisk helse og er blant annet forfatter av mestringsbøkene «Leve mer, gruble mindre!» for ungdom og unge voksne.

«Mitt barn blir mobbet!»

– historier om manglende oppfølging
i nulltoleransens første år

AV HANNE JAHNSEN

Fire rektorer forteller om konsekvensene av mangelfulle planer og verktøy for avdekking og oppfølging av mobbesaker. Et viktig tema i fortellingene er det konfliktfylte samarbeidet med foreldrene.

«Jeg tok ikke varslene om krenkelser og mobbing alvorlig nok», sier fire rektorer om fire langvarige og kompliserte mobbesaker de hadde erfaringer med. I forskningsprosjektet Stigma intervjues ulike aktører i mobbesaker. Denne artikkelen tar utgangspunkt i et kapittel fra boken Stemmer i mobbesaker (Støen, Fandrem og Roland, 2018), der mange aktører kommer til orde. Artikkelen analyserer rektorenes beskrivelser av oppstarten i sakene, og hvordan deres håndtering av foreldrenes meldinger om mobbing påvirket den videre gangen i sakene. Det kan gi en bedre forståelse av hva som skjer i oppstarten av langvarige og kompliserte mobbesaker, og hvordan det kan påvirke utviklingen. Resultatene kan ikke generaliseres, men funnene i studien kan bidra i skolens arbeid mot krenkelser og mobbing. Tre av sakene var løst og avsluttet på intervjutidspunktet. Den fjerde saken ble løst, men ikke fulgt opp, fordi eleven som ble mobbet, flyttet til en annen skole.

Metode

Fire rektorer med erfaringer fra mobbesaker som varte fra tre til fem år, er intervjuet våren 2015. Intervjuguiden var semistrukturert og intervjuet varte fra 45 min til en time. Intervjuguiden var teoribasert, og temaene fulgte stegene i handlingsløyfa: 1. følge med, 2. varsle, 3. undersøke, 4. tiltak/vedtak, og 5. følge opp, samt noen spørsmål om nulltoleranse, krenkelser og mobbing.

Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert i etterkant. Kriteriene for valg av saker var:

- at mobbesakene var langvarige og kompliserte
- at rektorene opplevde et konfliktfylt samarbeid med foreldrene
- at skolen hadde mangelfulle planer og verktøy for avdekking og oppfølging av mobbesakene

Fortellingene til de fire rektorene ble først lest i sin helhet for å få et bilde av gangen i sakene.



Deretter ble en tematisk innfallsvinkel brukt for å kunne identifisere mønster eller tema i de ulike fortellingene. Denne prosessen førte til at temaet kommunikasjon skole–hjem ble lagt til, og datamaterialet ble strukturert og analysert i dataprogrammet *Nvivo11*.

I det følgende vil resultatene fra studien presenteres og diskuteres. Først diskuteres nulltoleranse og rektors mottak av første varsel fra lærerne. Deretter diskuteres mottaket av bekymringsmeldingen fra foreldrene. Enkeltvedtak med tilhørende tiltak blir diskutert før artikkelen avsluttes med hovedfunn og implikasjoner for praksis. Hovedfokuset er på kommunikasjonen mellom rektor og foreldrene, slik rektorene fortalte om den.

Nulltoleranse og første varsling til rektor

Rektorene viste en usikkerhet da de ble bedt om å definere eller beskrive hvordan de og skolen forsto

begrepet nulltoleranse. Noen mente det var noe man måtte jobbe mot, en visjon langt framme. Andre snakket om at man hadde nulltoleranse for mobbere eller at skolen hadde lav terskel for hva de definerte som mobbing. Mer spesifikt sa to rektorer: «En ledestjerne vi strekker oss etter» og «Terskelen er lav for hva man kaller mobbing». Begrepene ble ikke operasjonalisert, og ingen av rektorene sa noe om skolens felles praksis. Begrepet ble ikke assosiert med praktisk handling, som å gripe inn ved krenkelser, mobbing, trakassering eller diskriminering. Det kan synes som om disse skolene er eksempler på skoler som ikke hadde innarbeidet nulltoleranse i sin pedagogiske praksis og at det var lav bevissthet omkring temaet slik det blir hevdet i *NOU (2015:2) Å høre til*.

Denne antakelsen støttes i rektorenes egne fortellinger om hva som skjedde da de ble varslet om sakene første gang. Alle ble varslet av en ansatt ved

skolen før foreldrene meldte sin bekymring om mobbing. En rektor sier: «Jeg hørte første gang om saken for tre år siden», de tre andre rektorene sa: «Det er ca. ett år siden jeg hørte om saken første gang». Rektorene fortalte at verken de eller lærerne definerte det som skjedde som mobbing på det tidspunktet. I kap. 9A står det at dersom rektorene blir varslet om krenkelser og mobbing, skal de sette i gang systematiske undersøkelser i saken. Ingen av rektorene satte i gang en prosess for å undersøke hva som skjedde mellom elevene. De begrunnet valgene sine på flere måter: «Det var noen episoder i friminutt og i gymmen»; «det er sånn som skjer i fysisk lek»; «han er litt tynnhudet», og alle sa at elevene var «like gode». Argumentasjonen til rektorene speiler tidligere forskning i langvarige og kompliserte mobbesaker. Krenkelser og mobbing blir bagatellisert, bortforklart eller beskrevet som symmetriske interaksjoner mellom elever (Eriksen og Lyng, 2015; Skarheim & Botnan-Larsen, 2016; Tharaldsen m.fl., 2017). Argumenter som «sårbare elever, det er sånt som skjer» eller «elevene er like gode» kan handle om holdninger til mobbing. I skoler hvor man ikke anerkjenner at mobbing finnes, er det mer mobbing enn i skoler som erkjenner at de har mobbing på skolen. Skoler som lykkes i antimobbearbeidet, kjennetegnes videre av en felles holdning mot alle former for krenkelser og mobbing (Ertesvåg og Roland, 2014; O'Moore, 2013; Ahlström, 2009).

Bekymringsmelding fra foreldre

Alle rektorene forteller at foreldre opptrådte konfronterende og definerte det som skjedde som mobbing i første møte med skolen. Dette utsagnet er representativt for rektorene: «Det var far som definerte det som mobbing». I møte med foreldrene bekreftet alle rektorene at de hadde lagt merke til at det var noen små negative episoder og konflikter mellom elevene. De forklarte foreldrene at det ikke var snakk om mobbing, men relativt vanlige konflikter mellom barn, at elevene var «like gode» og at noen er mer «sårbare» enn andre. Alle foreldrene var uenige i skolens beskrivelser av situasjonen, og rektorene brukte

mobbedefinisjonen som støtte for egen forståelse av situasjonen. To rektorer forteller:

Jeg har spurt, hvis vi ser på definisjonen, kan vi da definere dette som mobbing? Ikke hva vi selv mener, men ut ifra definisjonen og det som står i paragraf 9 A.

og

... vi kan ikke definere det som hverken eller hvis ikke vi har noe å støtte oss på.

Rektorene trakk også fram dimensjonen *intensjon* i sine bestrebelser for å forklare foreldrene at det som skjedde på skolen, ikke handlet om mobbing. En rektor forteller hva hun sa til foreldrene: «Vi kan ikke se at disse barna på noen systematisk måte gjør dette for å ramme eleven spesielt.»

Diskusjonen omkring mobbedefinisjonen synes å komplisere samarbeidet mellom skole og hjem fra start. Foreldrene var uenige, og alle hevdet at deres barn ble mobbet.

Disse funnene bekrefter tidligere forskning om vanskelige mobbesaker. Det er ikke uvanlig at rektorer bagatelliserer hendelsene og problematiserer mobbedefinisjonen med et spesielt fokus på kriteriene intensjon, maktubalanse og gjentakelse i samarbeid med foreldre. I sakene som ble analysert, kan det se ut som om rektorene ble mer opp-tatt av å definere og avgrense mobbegrepet enn å undersøke elevenes og foreldrenes påstander om mobbing (Eriksen og Lyng, 2015). I lignende saker har skoler en tendens til å konkludere med at det handler om symmetriske relasjoner, gjensidige krenkelser og at sakene derfor blir definert som konflikter, ikke mobbing. Noen ganger kan det være vanskelig å identifisere rollene til barn i mobbesaker, fordi noen barn er såkalt dobbelt sårbare. De blir mobbet og mobber andre barn selv (Ulriksen og Knapstad, 2016). Dette kan ha vært tilfelle i sakene våre informanter beskriver.

Å møte foreldre som er bekymret for sine barns trygghet på skolen med bagatellisering, definisjoner og lovverk, kan bidra til at foreldrene opplever avmakt og en devaluering av deres vurderinger av eget barns situasjon og opplevelser. Dette kan igjen

føre til at frustrasjon og bekymring hos foreldrene øker samtidig som at samarbeidet med skolen blir vanskeligere (Eriksen og Lyng, 2015; Tharaldsen m.fl. 2017). Det kan synes som om våre informan- ters anstrengelser for å forklare forskjellen på mobbing og konflikter bidro til at konfliktnivået mellom foreldre og skole økte heller enn at det ble redusert. Rektorene bekrefter at kommunikasjo- nen med foreldrene ikke var god fra begynnelsen:

Det var veldig vanskelig å kommunisere med foreldrene [...] fra begynnelsen; de [foreldrene] har vært veldig sinte, og veldig utagerende både inne på mitt kontor, og i telefonen; det var litt tøft fordi at var det banning og han [far] kalte meg ting.

Det er mulig at det ble en kamp om å definere barnets virkelighet på skolen og at foreldrene raskt ble en del av konflikten heller enn at de bidro til å løse sakene (Hein, 2012)

Alle rektorene kjente til sakene før foreldre meldte sin bekymring til skolen. Dette, sammen med foreldrenes konfronterende holdning, kan ha medvirket til at rektorene bagatelliserte hendelsene overfor foreldrene. Selve begrepet mobbing er ne- gativt ladet, og bruken av det gir i mange tilfeller rektorer en opplevelse av at de ikke har gjort jobben sin godt nok, og de er engstelige for at skolen skal bli oppfattet som en mobbeskole (Eriksen og Lyng, 2015). Denne engstelsen kan føre til at rektorer forsøker å fraskrive seg ansvaret for det som skjer.

Når foreldrene melder om mobbing, blir skolen anbefalt å møte foreldrene med omtanke og et løfte om at skolen skal gjøre det de kan for å gjøre skolen til et trygt sted å være (Roland, 2014). Rektorene fortalte ikke om en slik samtale. Tvert imot kan det se ut som om rektorene møtte foreldrene med en konfronterende holdning, noe som førte til at kommunikasjonen med foreldrene ble vanskelig.

Enkeltvedtak og tiltak

Etter den gamle ordningen i kapittel 9A skulle rektorene fatte enkeltvedtak med tilhørende tiltak dersom foreldre til barnet ba om det. Alle rekto- rene fattet enkeltvedtak i sakene de beskriver, kort

tid etter første møte med foreldrene. I perioden sakene pågikk, ble det fattet mellom to og fem enkeltvedtak i hver av de fire sakene. Rektorene begrunner det første enkeltvedtaket slik:

Det var en episode. Jeg valgte å skrive et enkelt- vedtak. Slik at foreldrene fikk dette enkeltvedta- ket; når foreldrene ber om det må vi bare fylle; han (eleven) hadde det jo ikke bra, det kunne vi se, derfor fattet vi det enkeltvedtaket og det er jo elevens opplevelse da, at han blir mobbet.

Det kan se ut som om vedtaksplikten fortolkes slik at «mobbeordet» automatisk utløserplikten. Videre kan det virke som om foreldrenes konfron- terende holdning har fremskyndet vedtakene.

Ingen av rektorene forteller om systematiske undersøkelser for å finne fakta i sakene før enkelt- vedtakene ble fattet. Til tross for at skolene ikke har eksakt kunnskap om hva som foregår mellom elevene og hvem som har hvilke roller, setter sko- lene i gang en rekke tiltak. Tiltakene handlet om samtaler, observasjon, inspeksjon, sosiale sam- menkomster, belønningssystemer, lekegrupper m.m. En skole bruker helsesøster, kontaktlærere, skoleledelsen og PPT i samtalene med alle elev- ene i klassen. Rektorene fortalte at de observerte i friminutt og i noen grad i timer. En rektor sier:

Jeg hadde samtaler med, jeg husker ikke i farta, men jeg tror det var to andre elever, og med de to elevene, og fikk deres syn på det. Jeg skrev en rapport som en del av enkeltvedtaket. Lærerne som hadde observert laget en skriftlig rapport. De hadde ikke sett så mye. En annen sier: Jeg tror det var 30 intervjuer som vi gjør- de, i løpet av en dag, det ble ikke håndgripelig nok, vi klarte ikke å se at det var mobbing.

De mange tiltakene kan tyde på at det var stor vilje i skolene til å løse sakene. Det kom imidler- tid ikke klart fram av intervjuene om samtalene, og observasjonene handlet om å undersøke hva som foregikk eller om de ble satt inn for å bidra til positive endringer i skole- og klassemiljøet. Hvordan skolen analyserte materialet de samlet

inn, ble heller ikke kommentert. Alle rektorene sier imidlertid at samtaler og observasjoner ikke forandret deres mening om saken, de kunne ikke se at det handlet om mobbing.

Det er viktig med gode rutiner, gode verktøy og systematisk arbeid for å løse saker hvor det er mistanke om mobbing (Austin m.fl. 2012; Roland & Galloway, 2004; Roland 2014; Flack, 2010). Det dreier seg om systematiske kartlegginger, observasjoner og avdekkingssamtaler med alle involverte, også tilskuerne. I vår studie kan det synes som om undersøkelsene skjer mer eller mindre ad hoc (Roland, 2018). Observasjonene og samtalerne synes å komplisere sakene ytterligere, og skolens analyser handlet om å sortere hendelsene i henhold til fysisk lek, sårbare elever, episoder eller konflikter. Informasjonen bekreftet rektorenes og lærernes forforståelse av sakene heller enn at den bidro til å avdekke de faktiske forholdene.

På en skole var et tiltak å bringe sammen foreldrene til den som opplevde seg mobbet og den som mobbet. Rektoren sier om tiltaket:

De har møttes en gang [...] foreldrene [til den som mobbet] forstod ikke dette. De opplevde at det ikke skjedde noe. De neste gangene så ønsket ikke foresatte [til den som opplevde seg mobbet] å møte, de sa at dette er vår jobb å få ordnet opp i og få slutt på, og så la de lokk på og avsluttet. De var ikke interessert i å møte de andre foreldrene mer.

Tiltaket syntes å virke mot sin hensikt, konflikten mellom skole og hjem ble forsterket.

Alle foreldrene tok kontakt med skolene én til tre måneder etter første enkeltvedtak. Ingen foreldre opplevde at tiltakene hjalp, de klaget og sa at deres barn fortsatt ble mobbet på skolen. Skolene fattet nye enkeltvedtak. Tiltakene fra første enkeltvedtak ble forlenget. Situasjonen endret seg ikke, og alle foreldre klaget igjen og nye enkeltvedtak ble fattet. Heller ikke denne gangen ble tiltakene nevneverdig endret. Mellom hvert enkeltvedtak ble foreldrene informert om resultatene av tiltakene og om at skolene ikke hadde endret syn. Rektorene forteller om samtaler med foreldrene:

Jeg sa, jeg vet ikke om dette her er mobbing eller ikke, vi skal undersøke igjen og se [...] da var det full krasj i kommunikasjonen igjen, de hadde ingen tillit til oss: Andre eksempler er: Jeg fikk mange meldinger på sms [...] meldingene ble krassere og krassere; Nei, altså det er trusler om politi og advokat og [...] trusler om at hvis du ikke gjør som jeg sier, så kommer jeg på døren din.

Kommunikasjon skole - hjem

Når rektorene forteller om samarbeidet mellom dem og foreldrene, er det tydelig at de har opplevd kommunikasjonen som svært ubehagelig, en rektor sier:

Det har vært veldig vanskelig å kommunisere med foreldrene om denne konflikten mellom elevene. Det har vært sterke følelsesmessige reaksjoner hos mor og far. En annen forteller om far: Hvis han blir sånn der emosjonell så ringer han. Da er det voldsomt [informant puster ut], nå får jeg puls.

Denne rektoren forteller at hun, til tross for at saken er løst, blir emosjonell når hun tenker tilbake og forteller om samarbeidet med foreldrene. Det kan synes som om det konfliktfylte samarbeidet og det at skolen ikke maktet å løse saken, var en kilde til stress, både når den pågikk og i intervjusituasjonen. Konflikten mellom skole og foreldre syntes også å påvirke lærerne ved skolene. En rektor fortalte at hun ville verne sine ansatte, og ga beskjed om at all kommunikasjon skulle gå gjennom rektor. Hun sier: «Lærerne var nok på en måte slitne av han [far].», eller: «Sukk. Her er det ikke noe å hente, vi må liksom bare overleve med ham til vi blir kvitt ham.» Det er mulig disse lærerne opplevde foreldrene som masete (Støen & Fandrem, 2018; Hein, 2014).

I fortellingene fra rektorene finner man også antydninger om foreldrenes oppdragelsespraksis eller om foreldrenes væremåte, og i noen grad blir foreldrene omtalt på en negativ måte. Rektorene sier for eksempel: «han oppfører seg merkelig [...] er utagerende [...] skriker høyt og banner»;

«Han er ikke helt voksen [...] virker uregulert og emosjonell» og det kan virke som om far er «en som skal ordne opp». En av rektorene sier: «Disse foreldrene er jo relativt oppegående», implisitt er noen foreldre ikke å betrakte som oppegående. Utsagnene indikerer at rektorene stiller spørsmål ved foreldrenes oppdragerstil eller deres evne til å forstå hva som skjer mellom elever på skolen (Tharaldsen mfl., 2017; Hein, 2012). Uttalelsene kan også være et uttrykk for rektorenes fortvilelse over ikke å få løst situasjonen. De maktet ikke å endre kommunikasjonen med foreldrene. Måten foreldrene oppfører seg på, slik rektorene beskriver det, kan være uttrykk for avmakt, tilkortkommenhet, at de opplever seg devaluert som oppdragere og/eller at deres forståelse av eget barn blir devaluert. Det kan også være et uttrykk for foreldrenes fortvilelse over at barnet ikke har det godt på skolen og at skolen ikke tar sakene alvorlig nok (Hein, 2014; Støen & Jahnsen, 2018; Tharaldsen m.fl. 2017).

Når rektorene ser tilbake på sakene, mener alle at kommunikasjonen med foreldrene var en kompliserende faktor. Dette utsagnet er representativt for alle rektorene: «Den kommunikasjonen, jeg burde ha gjort det annerledes». Rektorene maktet heller ikke å være profesjonelle i alle møtene med foreldrene. De viser til utsagn som de mener var svært uheldige og som gjorde at konflikten eskalerte. Blant annet så de at det å diskutere mobbebegrepet med foreldrene virket mot sin hensikt. En rektor forteller at far ble svært opprørt i en samtale om mobbedefinisjonen og sa følgende:

En sak har to sider og her har vi én. Gratulerer. Ikke tas det vi sier opp, ikke blir vi hørt om den konstante mobbingen, vær vennlig og sjekk ut saken før dere kontakter oss igjen, for dette er pissprat, ingenting annet.

En annen rektor forteller om en «følelsesladet» samtale hvor far hevdet at barnet ble sykt av å gå på skolen. Rektor svarte på denne måten:

Hvis jeg blir sittende og høre på over lengre tid at du sier at ditt barn er i ferd med å bli sykt av

å gå på skolen, og du ikke har gått til lege med ditt barn, så er det alvorlig omsorgssvikt. Da er det min plikt som rektor å melde dette til barnevernet. Det utsagnet fikk det til å smelle.

Denne rektoren sier at hun ikke handlet profesjonelt og at hun gjerne skulle vært kommentaren foruten. Alle rektorene opplevde at foreldrene mistet tilliten til skolen og at skolens faglighet ble diskvalifisert, noe som muligens forsterket rektorenes behov for å forklare foreldre forskjellen på mobbing og konflikter.

Skolene fikk hjelp til å løse sakene. Foruten den uhensiktsmessige kommunikasjonen, så de at de var usystematiske i innhenting av informasjon. De fikk for mye og uoversiktlig informasjon å arbeide videre med. De hadde ikke tilgang til gode verktøy for avdekking av mobbing og analyse av situasjonen, og skolene hadde ikke etablerte rutiner for håndtering av varsler og konkrete mobbesaker.

Metodiske betraktninger

Fire informanter er et lite utvalg som innebærer at resultatene ikke kan generaliseres. Nergaard og Fandrem (2018) sin studie av skoleeieres erfaringer med langvarige mobbesaker viser at samarbeid mellom skole og hjem er konfliktfylt i de fleste sakene som blir meldt til skoleeier. Lærere bekrefter også at en faktor som kompliserer sakene er det konfliktfylte samarbeidet med foreldrene (Støen og Jahnsen, 2018). For å få en dypere forståelse av hva som skjedde i oppstarten av sakene, kunne man med fordel ha intervjuet foreldrene til elevene som opplevde seg mobbet, og lærerne som hadde ansvaret for elevene som var involvert i mobbesakene.

Implikasjoner for praksis

«Vi tok ikke varslene alvorlig nok». Fortellingene til rektorene viser hvor viktig det er at nulltoleranse er godt innarbeidet i skolens praksis. En felles forståelse av nulltoleranse i skolen vil gjøre at flere lærere følger godt med og griper inn når noe skjer. I nye kapittel 9 A er nulltoleranse og å gripe inn lovfestet. For å få dette til, må ansatte i skolen jobbe mot en felles forståelse og et

LITTERATUR

- AHLSTRÖM, B. (2009). *Bullying and social objectives: A study of prerequisites for success in Swedish school*. Samhällsvetenskaplig fakultet. UmU – Umeå universitet, phd.
- AUSTIN, S., REYNOLDS, G. & BARNES, S. (2012). School Leadership and Counselors Working Together to Address Bullying. *Education Vol. 133 No. 2012*.
- ERIKSEN, I.M. OG LYNG, S.T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psyko-sosiale miljø: gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring; Arbeids – forskningsinstituttet. NOVA rapport 14/2015.
- ERTESVÅG, S.K. & ROLAND, E. (2014). Professional Cultures and Rates of Bullying. *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 26(2), 195–214.
- FLACK, T. (2010). *Innblikk. Et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Stavanger: Statlig spesialpedagogisk kompetansesenter.
- HEIN, N. (2014). Andre blikke på foreldres positioner i barns mobning. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift no. 1*
- NERGAARD, S.E. & FANDREM, H. (2018). «Må jeg holde orden på» – er skoleier sitt ansvar bevisst. I *Arbeidet med forebygging, avdekking og håndtering av mobbing?* Fagbokforlaget.
- NOU (2015:2). Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Kunnskapsdepartementet. (KD) . (2015).
- OPPLÆRINGSLOVEN (1998), *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>>
- O'MOORE, M. (2013). ABC Whole School Community Approach to Bullying Prevention. I: M. O'Moore & P. Stevens (Eds.). *Bullying in Irish Education: Perspectives in Research & Practice*. Cork: Cork University Press.
- ROLAND, E. (2014). *Mobbings psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Universitetsforlaget: Oslo.
- ROLAND, E. (2018). *TYPE I- og Type II- skoler*. Fagbokforlaget.
- ROLAND, E. & GALLOWAY, D. (2004). Professional Cultures in Schools with High and Low Rates of Bullying. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15(3-4), 241–260.
- SKARHEIM, P. & BOTNAN-LARSEN, K. (2016). 6 ting vi kan lære av mobbedommene. Kronikk i Dagsavisen 13.01.2016. <http://www.dagsavisen.no/nyemening/6-ting-vi-kan-l%C3%A6re-av-mobbedommene-1.676190#post_316093>
- STØEN, J. OG JAHNSEN, H. (2018). *De har alltid vært uenige. Fire læreres tanker i etterkant av en langvarig mobbesak*. Fagbokforlaget.
- STØEN, J., FANDREM, H. & ROLAND, E. (2018). *Stemmer i mobbesaker. Resultater og erfaringer fra Stigma prosjektet*. Fagbokforlaget.
- STØEN, J. & FANDREM, H. (2018): Vi ble ikke trodd, vi ble noen masekopper: foreldres rolle i mobbesaker. I: J. Støen, H. Fandrem & E. Roland (red.): *Stemmer i mobbesaker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- THARALDSEN, K.B., SLÅTTEN, H., HANCOCK, C.H.H., BRU, E. & BREIVIK, K. (2017). *Å ivareta barn og ungdoms som har blitt utsatt for mobbing. Erfaringsbasert kunnskap om utforming og organisering av tiltak*. Læringsmiljøseneteret. Stavanger.
- TTOFI, M.M. & FARRINGTON, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *J. Exp. Criminal.* 7, 27–56.
- ULRIKSEN, R. & KNAPSTAD, M. (2016). Digital mobbing. Kunnskapsoversikt over forskning på effekter av tiltak. *Rapport 2016:3* Folkehelseinstituttet, Oslo

eierforhold til alle delpliktene slik at de enkeltvis og felles utvikler ferdigheter til å handle adekvat ved krenkelser og mobbing.

Alle barn og deres foreldre kommer til skolen. Det er skolens oppgave å sørge for en god og tilfyllsfull dialog mellom skole og hjem. Foreldre til barn som ikke har det godt på skolen, som blir krenket eller mobbet, er i en sårbar posisjon. Noen er sinte, redde eller fortvilet. Disse foreldrene må møtes med omtanke og forståelse, skolen må skape tillit og forsikre dem om at de skal gjøre det de kan for at barnet igjen skal føle seg trygt på skolen. Tofti og Farrington (2011) anbefaler at rektorer og lærere trener på de vanskelige samtaler, slik at de kan være bedre forberedt dersom eller når de møter emosjonelle eller konfronterende foreldre. Informantene våre bekrefter viktigheten av den omsorgsfulle samtalen.

Rektorene i studien fremhever rutiner, gode verktøy og systematikk for å undersøke sakene, før tiltak settes i gang. Å undersøke saken er en del av aktivitetssplikten. For å oppfylle plikten må skolene

systematisk undersøke mistanken om krenkelser og mobbing. Barnets beste må alltid stå i sentrum.

Nye kapittel 9 A har vært virksom i ett år. Hvordan går det egentlig? Vi bør nå spørre oss om flere saker blir løst tidligere eller om de stoppet før de har begynt; om rektorer og lærere er blitt flinkere til å følge med og å kjenne igjen situasjoner som kan utvikle seg til mobbing; om samarbeidet mellom skole og hjem er blitt bedre når klageretten til fylkesmannen er blitt tydeligere. Og det viktigste: Opplever flere barn å ha det trygt og godt på skolen?



Hanne Jahnsen er førstelektor ved Universitetet i Stavanger, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, avdeling Porsgrunn. Hun arbeider med utvikling av elevenes skole- og læringsmiljø i møte med praksisfeltet, for eksempel i Læringsmiljøprosjektet. Hun har forsket spesielt på inkludering og smågruppetiltak for elever som viser problematferd og på immigranter.

SETTⁱⁱ

28.-29. november 2018
Norges Varemesse Lillestrøm

Blant foredragsholderne finner du:

EMMA NÄÄS

Med verden som klasserom



PETTER SCHJERVEN

Språk og kommunikasjon



BARBARA ANNA ZIELONKA

*Nettverksbaserte under-
visningsmetoder som
motiverer!*



BERIT ANDERSEN

*Barn og unges digitale
liv – status 2018*



CAMILLA G. HAGEVOLD

*Hvordan elske barna som
hater skolen?*



MARIA WIMAN

*Verdiskapende læring –
undervisning som motiverer
og gjør en forskjell*

SIMEN SPURKLAND

*Digital livsmestring: hva
bør skje når IGenerasjonen
møter dagens skole?*



ANN S MICHAELSEN

*Digitale hjelpemidler i
fagene engelsk, fremmed-
språk og norsk*



PELLE SANDSTRÅK

Mr Tourette Unplugged



THORKILD HANGHØJ

Spill og læring i skolen



SISSEL NAUSTDAL

*Legger din skole til rette
for "growth mindset"
kultur?*



VIBEKE SALTNES OLSEN

*Lede ny skole med lærings-
teknologi*

KARL FREDRIK TANGEN

*Teknologipratens forbannelse
og løsning*



ANNA ROSLING RÖNNLUND

Factfulness



EINAR ØVERENGET

*Etikk, menneskesyn og
lederskap – i praksis*



Møteplassen for moderne og innovativ læring
Inspirasjon for hele kollegiet – **settdagene.com**

MELD
DEG PÅ NÅ!

Samarbeidspartnere



Kompetansepartnere



Arrangører



Danmark:

Elever risikerer identitetskrise etter skolens innvielsesfester

■ AV JOHAN ERICHS¹

I Danmark har det i høst vært en livlig debatt om de såkalte «puttefester». Dette er tilstelninger der nye elever i videregående presses til aktiviteter som ofte grenser til, eller handler om, seksuelle krenkelser, ekskludering og mobbing.

I Danmark har man lenge hatt, innvielsesfester, eller *puttefester*, der videregående elever samles i tusentall for å feire skolestart og der de nye elevene på mindre fester tvinges til ofte fornedrende aktiviteter. Det fins også *puttemiddager* med et lignende innhold, men hvor det hele skjer under mindre forhold.

Ifølge en aktuell undersøkelse i regi av den danske samlivsportalen og den danske foreningen Sex og Samfund, så sier 46 prosent av de danske videregående elevene at de har erfart situasjoner og hendelser i forbindelse med putte-arrangementer som de opplever som krenkende og grenseoverskridende.

I forbindelse med de store puttefestene som ofte arrangeres på offentlige plasser, for eksempel i parker, er det den overdrevne bruken av alkohol som har fått mest oppmerksomhet. Ved de mindre arrangementene, som «jentemiddager» og «herremiddager», der typisk tredjeårselever utgjør vertskapet og første- og andreårseleven av motsatt kjønn velges ut til å være tjenere og servitører, har debatten først og fremst dreid seg om krenkelser og rituelle fornedrende aktiviteter.

Fremveksten av sosiale medier har bidratt til spredning av bilder og informasjon fra disse arrangementene, noe som medfører at både individer og grupper risikerer å bli eksponert og stemplet for lang tid.

Det hviler et sterkt sosialt press på de yngre elevene for å delta, ellers risikerer de negative konsekvenser som for eksempel å bli satt utenfor fellesskapet eller til og med mobbing.

Risikerer et dårlig rykte

Forekomsten av disse festene har vært diskutert lenge, men i høst har debatten vært mer intens, kanskje fordi disse festene er blitt stadig råere. Opprørende scener som inneholder grove krenkelser er blitt eksponert i mediene, noe som har ført til heftige diskusjoner om hvordan omfanget av disse arrangementene kan begrenses og hvordan man kan unngå denne typen utspekulerte krenkelsene av de nye studentene.

– Sammenkomstene slik de forekommer nå, er helt uakseptable ettersom de inneholder innslag av fornedrelse og ekskludering. Dette har vakt mye oppmerksomhet i mediene, forklarer Birgitta Vedersø, som er rektor ved Gefion Gymnasium

i København, og leder av foreningen Danske Gymnasier.

Hun er overrasket over at akkurat den generasjonen som nå går i dansk videregående skole, har fått så mye oppmerksomhet i forbindelse med puttefestene.

–Jeg vil si at dette er en generasjon som generelt er svært fornuftig, som passer sitt skolearbeid, gjør bevisste og gjennomtenkte valg, som i større grad er sammen med sin familie, og som har en senere seksuell debut enn tidligere generasjoner. Men likevel går deler av denne ungdomsgruppen langt over grensen i forbindelse med disse festene.

– *Hvilke innslag i ungdommenes arrangementer er det mest diskusjon og oppmerksomhet rundt?*

– Det er utvilsomt de innslagene som har seksuelle undertoner. Men etter min vurdering har dette ingenting å gjøre med seksuell aktivitet å gjøre, det er heller en måte å demonstrere makt på.

Mister elever

– *Ser du uro og engstelse blant de nye elevene som skal inn i videregående, når de får vite hva de kan utsettes for?*

– Nei, det virker ikke slik. Faktum er at det fins VG1-elever som opplever det som et adelsmerke og blir stolte når de blir valgt ut til disse puttemiddagene.

Birgitta Vedersø understreker at det er langt ifra alle danske videregående



skoler som er innblandet i krenkende aktiviteter.

– Forekomsten er begrenset, selv har jeg for eksempel som rektor aldri opplevd at mine elever har hatt denne typen arrangementer, forteller Birgitta Vedersø.

Unødvendig med samtykke

Malte Sauerland-Paulsen er leder for Danske Gymnasieelevers Sammenlutning. Han mener også at noe må bli gjort før disse aktivitetene går helt over styr og blir for vanskelig å håndtere for dem som er innblandet.

– Jeg ser disse aktivitetene som et symptom på en mer omfattende kultur ute i samfunnet med krenkelser og manglende respekt for individet. Ifølge Malte Auerland-Paulsen er puttearrangementene mer utbredt enn det allmennheten får inntrykk av. Han mener de forekommer over hele landet, selv om noen hevder at det er lokale fenomener.

– *Hva mener du, som selv er elev og kjenner den videregående skolen, at bør gjøres?*

– Skolen må fokusere mye mer på hvordan man skal omgås med hverandre og at kontakt mellom kjønnene bør preges av samtykke. Dette må vi snakke mer om i skolene og arrangere kurs for hvordan man som gutt og jente skal omgås uten å utsette noen for krenkelser, sier Malte Sauerland-Paulsen.

Opprop for bedre alkoholkultur

Den danske Sundhedsstyrelsen har sammen med Danske Gymnasier formulert et felles opprop til ledelsen ved de videregående skolene angående bruk av alkohol og tobakk blant elevene.

I oppropet anbefales ledelsen på skolene å inspirere til en bedre alkoholkultur blant de unge gjennom å innføre regler for hvordan alkohol kan konsumeres i forbindelse med

skolearrangementer. Det skal være høyst fem fester per år, og ved disse festene skal det gjelde en rekke regler, som at synlig berusede personer ikke får være med på festen, alkohol sterkere enn fem prosent skal ikke serveres, festene skal bare være tilgjengelige for skolens elever og en ansvarlig voksen skal alltid være til stede m.m.

I sin kommunikasjon og i sitt forebyggingsarbeid retter Sundhedsstyrelsen seg blant annet mot det som kalles «flertallsmisforståelsen», som innebærer at mange unge danske tror at «alle» unge drikker mye i forbindelse med fester.

Maria Koch Aabel er arbeider med forebygging innenfor Sundhedsstyrelsen, og forteller at dette er en vanlig oppfatning blant de unge.

– Mesteparten av de unge drikker ganske moderat. Når man tror at andre drikker mye, så fins det en risiko for at man drikker mer enn man egentlig har lyst til. Det er viktig at vi når ut med dette til de unge. Dessuten er det viktig å legge vekt på at også de som ikke drikker eller drikker lite, skal være velkomne og inkludert på festene, sier Koch Aabel.

I tidligere kampanjer mot de unges alkoholkonsum har Sundhedsstyrelsen rettet seg inn mot dem som har drukket overdrevent mye. Maria Koch Aabel forteller at man nå har snudd, og i større grad retter sitt budskap mot dem som drikker forsiktig. Slik håper man at de mer moderate ungdommene kan bidra til å endre drikkemønsteret på festene.

NOTE

¹ Oversatt fra svensk av Tore Brøyn



Spesifikke vansker med leseforståelse

Når ordene ikke gir mening

■ AV JAN ERIK KLINKENBERG

Noen barn har vansker med å forstå meningen med det de leser, selv om de har god ordavkoding og leseflyt. Dette er et problem som er relativt nyoppdaget, og har derfor fått lite oppmerksomhet i skolen.

Det endelige målet for lesing og for leseopplæring er *leseforståelse* – det å tilegne seg og forstå meningsinnholdet i en tekst. Mye forskning kan litt forenklet sammenfattes i det som kalles «*the simple view of reading*»: Leseforståelse er produktet av ferdighet i avkoding og ferdighet i språkforståelse (Snowling & Hulme, 2015). *Simple view*-modellen innebærer at det finnes tre former for lesevansker:

Barn med dysleksi. De kjennetegnes av unøyaktig, langsom, anstrengt og lite automatisert ordavkoding, svak leseflyt og rettskrivning til tross for god nok opplæring, intelligens, sanseferdigheter

og støtte hjemmefra (Hulme & Snowling, 2016). Barn med dysleksi har ofte en svakhet i den fonologiske komponenten i talespråket og lav benevningshastighet (Moll mfl., 2013). Deres vansker med leseforståelse skyldes hovedsakelig vansker med å avkode ordene i teksten.

Barn med vansker med å forstå meningen med det som leses. De utvikler normal ordavkoding og leseflyt, men forstår for lite av det de leser. De har normale fonologiske ferdigheter og benevningshastighet, men svakheter i bredere muntlige språkferdigheter; vokabular (forståelsen av ordene i teksten) og syntaks, morfologi og diskurs

(forståelse av hvordan ord og ordelementer kombineres i formidling av mening) (Catts mfl., 2006; 2015). Disse barnas vansker med leseforståelsen skyldes hovedsakelig vansker med å forstå ordene og grammatikken i teksten.

Barn med generelle lesevansker. De har vansker både med ordavkodingen og språkforståelsen. Mange av dem hadde forsinket språkutvikling og har spesifikke språkvansker. Disse barna har vansker både med bredere språkferdigheter og fonologi og benevningshastighet.

Lesevansker er et samfunnsproblem. Ifølge Statped har over 20 prosent av norske barn for dårlig leseferdighet til å fungere godt nok i utdanning, yrke, samfunn og dagligliv (Melby-Lervåg, 2017).

Resten av denne artikkelen handler om barn som har «vansker med å forstå meningen med det som leses» (APA, DSM-5, 2013). Tidligere ble slike vansker kalt *Spesifikke vansker med leseforståelsen*, forkortet *svake leseforståere* (Hulme & Snowling, 2012; Klinkenberg, 2014). I det følgende brukes betegnelsene om hverandre.

Lesemønster

Svake leseforståere har mangelfull forståelse av sammenhengende tekst til tross for at de kan høytlese teksten rimelig nøyaktig og flytende. De har uventet svak leseforståelse sammenholdt med egen alder og ordlesingsferdighet. Det er et markert sprik mellom deres leseforståelse og deres ordlesingsferdighet. De har lesevansker på *tross av* aldersadekvat avkoding. Evnen til å gjenfortelle og besvare faktaspørsmål fra en alderstilpasset tekst som de har lest, er noe redusert. Informasjoner i teksten som er underforståtte og krever slutninger, er særlig vanskelig for dem. Generelt forstår og lærer de for lite av egen lesing.

Hvis en tilsvarende tekst *høytleses* for svake leseforståere, vil deres mer omfattende språk-svakheter vise seg. De forstår og kan gjengi for lite av innholdet i det de har hørt og kan besvare færre spørsmål om det. De har med andre ord svak *lytteforståelse*.

Leseforståelse bygger på alle språklige og kognitive prosesser som inngår i forståelse av muntlig språk. I tillegg kan tidlige leseforståelsesvansker redusere motivasjonen for å lese og føre til manglende *leseerfaring* og *leseøvelse*. Dette kan

hemme tilveksten i ferdigheter som er spesifikke for leseforståelsen, slik som overvåking av egen leseforståelse, selvkorreksjon når forståelsen bryter sammen, kjennskap til historiestruktur og lesestrategier (Cain & Oakhill, 2006; 2011).

Annerledes uttrykt: Svake leseforståere har svakheter i forståelse og bruk *både* av muntlig og skriftlig språk. Dette er sentrale ferdigheter for å lykkes i skolen.

Utviklingslinjer

Studiene foran viser at svakhetene i det muntlige språket var til stede *før* leseopplæringen startet. De er ikke en virkning av svak lesing. Språklige svakheter er *risiko* for og *årsak* til leseforståelsesvanskene og andre skolevansker som bygger på ferdighet i å lytte, forstå og lære av språklige informasjon. Barnets språkferdighet når det er 3,5 år forutsier barnets leseforståelse fem år senere (Snowling & Hulme, 2015).

Langtidsstudier av svake leseforståere viser at de *før* skolestart hadde svakheter i ordforråd, grammatikk og verbalt minne (Catts mfl., 2006; 2015, Nation mfl. 2004; 2010). Slike svakheter i det muntlige språket gir risiko for spesifikke vansker med leseforståelsen, men slike barn får sjelden hjelp før skolestart. Eksempelvis hadde bare 18 prosent av barn som senere fikk vansker med leseforståelsen, fått hjelp med språket før skolestart (Catts mfl., 2006).

Barn med *spesifikke* vansker med leseforståelsen knekker koden til vanlig tid og utvikler normal ordlesingsferdighet og leseflyt. Da er det lett å tenke at leseferdigheten er i god utvikling, og barnas vansker oppdages ikke. Leseforståelsesvanskene kan føre til at barnet opplever mindre glede og mening ved å lese og leser mindre. Både *leseforståelse* og *lesemengde* fremmer vekst i barns ordforråd; leseforståelse og lesemengde ved 8 år forutsier vokabulartilvekst ved 11 og 14 år (Cain & Oakhill, 2011). Svake leseforståere leser mindre på skolen og i fritiden. Dette kan hemme tilveksten i vokabularet – kanskje spesielt i «akademiske ord» (Brinchmann mfl., 2015). Slike ord brukes lite i dagligtale, men mye i skolen. De er sentrale i leseforståelsen og for å lykkes i utdanningsløpet. Dette kan være en forklaring på at avstanden i ordforråd til andre elever øker med alderen (Elwér mfl.,

2013; 2015). Etter 4. klasse er leseforståelsen til svake leseforståere svakere enn dyslektiske barns.

Spesifikke vansker med leseforståelsen oppdages ofte ikke av barnet selv, foreldre og lærere så lenge tekstene er enkle og eleven kan flyte på ferdighet i avkoding og leseflyt. Alternativt oppdages lesevanskene først når språket i tekstene blir vanskeligere oppover i klassene. Spesifikke vansker med leseforståelsen kalles derfor også «skjulte lesevansker» og «sent debuterende lesevansker», men svakhetene i det muntlige språket er ofte påvisbare før.

En heterogen elevgruppe

Svake leseforståere med spesifikke språkvansker

Svake leseforståere, er en heterogen gruppe. Studiene ovenfor viser at vel 30 prosent av svake leseforståere har diagnosen «spesifikke språkvansker» (SSV). De hadde forsinket språkutvikling og har fortsatt kjernesymptomene på SSV: Mindre ordforråd og svakheter i forståelse og bruk av syntaks, morfologi og diskurs (DSM-5, 2013). Mange barn med SSV har også vansker med lydsystemet i språket og utvikler også dysleksi – særlig SSV-barn som også har svak benevningshastighet. Men en mindre gruppe barn med SSV har adekvat fonembevissthet og benevningshastighet. De tilegner seg god nok avkoding og leseflyt, men har vansker med forstå språket i teksten (Bishop & Hayiou-Thomas, 2009).

Svake leseforståere med opplæringsspråket som andrespråk

Noen barn har opplæringsspråket som andrespråk, men mestrer det ikke så godt. Deres vansker med leseforståelsen øker ofte når språket i tekstene blir mer komplisert og «akademisk» oppover i klassene. Særlig kan begrenset ordkunnskap være en hindring for leseforståelsen (Lervåg og Aukrust, 2010).

Svake leseforståere med ADHD eller autismespektrum-forstyrrelser

Mange svake leseforståere leser raskt og impulsivt. Bearbeidingen av teksten er overflatisk med lite overvåking, vurdering og selvkorrigerende av lesingen. De leser for lite mellom linjene, går glipp av det underforståtte – den dypere meningen. De har

for lav standard for sammenheng i det de leser. Et slikt mønster finnes i sin mest ekstreme form hos noen barn med ADHD og ADHD-trekk (Barkley, 2015; Snowling & Hulme, 2015).

Barn med ADHD har vansker med bruk av det verbale arbeidsminnet og med vedvarende oppmerksomhet. Dette gjør det vanskelig å fastholde, samle og organisere informasjonene i teksten til en helhetlig forståelse etter hvert som de leses. Det er betydelig overlapp mellom ADHD, spesifikke språkvansker og vansker med leseforståelsen. Også dysleksi er betydelig overrepresentert hos barn med ADHD (Klinkenberg, 2018 a, b). Likevel er det viktig å huske på at mange barn med ADHD utvikler normal leseferdighet.

Noen høytfungerende barn med autismespektrum-forstyrrelser har også spesifikke vansker med leseforståelsen. Mange lærer lett å avkode, men strever med dypere forståelse av teksten. Noen få av dem er «hyperlektiske»; de leser flytende teknisk, men med minimal forståelse. I likhet med andre barn synes deres muntlige språkferdighet å være avgjørende for leseforståelsen (Ricketts, 2011).

De fleste svake leseforståere har ingen diagnose

De fleste svake leseforståere har ingen annen diagnose. Bare en tredel av dem har så alvorlige språkvansker at de oppfyller diagnosekriteriene for spesifikke språkvansker. De fleste har språkferdighet i laveste del av normalområdet, tilsvarende omtrent 20-persentilen for ordforståelse, og 30-persentilen for grammatikk. Forskningen har påvist flere svakheter i språket deres (se fig. 1):

Tabell 1: Språksvakheter hos barn som har vansker med å forstå meningen med det som leses.

Svakheter i grunnleggende språkferdigheter:	
- Vokabular (reseptivt, ekspressivt)	- Syntaks, morfologi
- Ekspressivt språk	- Verbalt langtidsminne
- Reseptivt språk	- Verbalt arbeidsminne
- Diskurs (lytteforståelse, narrasjon)	

Svakt utviklede leseforståelsesstrategier:	
- Forståelsesovervåking	- Kjennskap til historiestruktur
- Lesestrategier	- Minne for setninger
- Figurativt språk	- Trekke slutninger
- Selvkorreksjon av leseforståelsen ved brudd	- Lesemotivasjon

Kommentarer til Tabell 1: Ikke alle svake leseforståere har alle disse språksvakheter. De er en heterogen gruppe med forskjellige språkprofiler. Best fanges gruppen opp av samleskårer for språk.

Kartlegging av lesemonster

Svake leseforståere kjennetegnes av at de høytleser en tekst med normal nøyaktighet og flyt, men har vansker med å forstå, huske, gjengi og besvare spørsmål om det leste. Diagnostisk har de betydelig bedre skåre på tester for avkoding og leseflyt enn på tester for leseforståelse.

Testmønsteret er slik:

- Ferdighet i avkoding og leseflyt er innenfor normalområdet.
- Leseforståelsesferdigheten tilsvarer en standardskåre på 77.5 eller lavere.
- Leseforståelsen er minst ett standardavvik lavere enn avkodingsferdigheten.

I en stor befolkningsundersøkelse i York oppfylte 5.3 prosent av grunnskoleelevene og 5.0 prosent av videregående elever denne definisjonen (Snowling & Hulme, 2015).

For å fange opp og gi tidlig hjelp burde elevene regelmessig kartlegges med gode avkodings- og leseforståelsesprøver. Slike prøver er mangelfulle i Norge. Luketester som Carlstens måler vel så mye avkoding som leseforståelse (Snowling & Hulme, 2014).

Kartlegging av språkferdighet

Svak leseforståelse er en konsekvens av muntlige språksvakheter. Verbalspråket burde derfor screenes *før* eller *ved* skolestart. Lærerobservasjoner av verbalspråket er viktige: I en langtidsstudie av Lundberg var lærerbedømmelse av elevenes språkforståelse og språkproduksjon i 1. klasse de viktigste faktorene for leseutvikling senere i skolegangen (Høien & Lundberg, 2012). Større språkvansker blir gjerne oppdaget, men lærer bør også merke seg lette språksvakheter hos stillfærende barn (fattigere vokabular/ordbruk, kortere/enklere setninger, småfeil i grammatikk, svakheter i verbal læring/hukommelse). Skolen kan supplere sine observasjoner med screeningstesten *Språk 6-16*.

Det finnes nå mange tester med norske normer som kartlegger barns språkferdigheter. Disse er

tilgjengelige for PPT og BUP (Klinkenberg, 2017; 2018).

DSM-5 har som krav til en *diagnose* at lesevan-skene har «vedvart på tross av intervensjoner som har vært rettet mot vanskene». Tiltak skal være prøvd *før* diagnosen stilles. Tidlig risiko for vansker med leseforståelsen er kjent. Forebyggende tiltak er også kjent. Og man vet at antallet barn med diagnosen går ned som følge av tiltak (Hulme & Melby-Lervåg, 2015). Dette bør skoler og PPT ta på alvor.

Tiltak

To tilnærminger bedrer leseforståelsen:

- Lære bedre språkferdigheter
- Lære bedre leseforståelsesstrategier

Metastudier viser at tiltak som bedrer det muntlige ordforrådet, også bedrer leseforståelsen (Duff & Clarke, 2011).

En berømt studie sammenlignet forskjellige tiltak for å bedre leseforståelsen (Clarke mfl., 2010). Svake leseforståere i engelske 4.-klasser profiterte på tiltak som enten øvde bare muntlig språk (vokabular, lytteforståelse, narrative, figurativt språk) eller tekstforståelse (trekke slutninger, peer tutoring, strategilæring) eller en kombinasjon av disse. Treningen omfattet én enetime og to smågruppetimer i uken i 20 uker. Alle tiltakene forbedret leseforståelsen sammenlignet med kontrollgruppen. Gruppen som fikk mest trening i muntlig språk, fortsatte sin fremgang *etter* at tiltaket var avsluttet. Fremgangen var betydelig og skyldtes hovedsakelig vekst i ordforrådet og interessen for ord.

Læring og øving av tekstforståelsesstrategier fremmer også leseforståelsen (Cain mfl., 2006; 2011). Slike tiltak trener barna i å trekke slutninger som binder sammen teksten og beriker og utdypet den med informasjon fra egen kunnskapsbase. Øvelse på å overvåke egen forståelse og strategier til å reparere den ved brudd, samt selvmotivering, trenes også (Bråten mfl., 2007 a, b).

Metastudier viser at *morfologisk trening* kan bedre vokabular, lytteforståelse, leseforståelse og fonologisk bevissthet. Årsaken kan være at morfembevissthet sammen med bruk av kontekst bidrar til at barna lettere kan avkode og lære

ukjente ord. Elever med språkvansker, lesevansker og elever med opplæringsspråket som andrespråk profitterer mest på morfologisk trening (Goodwin & Ahn, 2010).

En norsk studie kombinerer tilnærmelsene ovenfor (Brinchmann, Hjetland, & Lyster, 2015). Svake lesere i 3. og 4. klasse ble undervist i smågrupper tre ganger i uken i 10 uker. Klassens vanlige lærere og skolens ordinære timetall ble brukt, men lærerne fikk opplæring og veiledning i intervensjonen. Undervisningen la vekt på å berike og utvikle elevenes ordforståelse og ordkunnskap semantisk, syntaktisk, morfologisk, ortografisk og fonologisk. Morfologisk kunnskap var møteplassen for øving av avkoding og språkforståelse. Det ble lagt vekt på ords morfemoppbygning og hvordan sammensetninger, bøyninger og avledninger blir dannet. Morfemfamiliers likhet i staving var også i fokus. Målet var at elevenes økede morfemkunnskap skulle hjelpe dem til å lære, forstå, lese, stave og huske nye ord. Akademiske ord ble prioritert.

Forsøksgruppen ble bedre enn kontrollgruppen i flere aspekter ved muntlig språk; vokabular, affikskunnskap og evne til å formulere setninger. De viste også en liten, men signifikant bedring i leseforståelsen etter bare 10 ukers opplæring (Brinchmann mfl., 2015). Dette er en fin tiltakspakke. Komponenter fra pakken burde inngå både i ordinær undervisning og spesialundervisning.

PC-programmet *Tempolex* (Tempolex.no) inneholder ferdige øvingslister med bundne og frie morfemer som er høyfrekvente og «produktive» i det norske språket:

- Ord som ofte inngår i sammensatte ord (*for-, over-, til-, -tale, -stå, -søke* osv.).
- Høyfrekvente substantiv-, verb- og adjektivbøyninger (*-en, -er, -ene; -te, -ende, -ere, -est*)
- Høyfrekvente prefikser (*sam-, fore-, be-* osv.)
- Høyfrekvente endelser (*-lig, -ende, -het, -lighet* osv.)

Forebygging

Svake språkferdigheter før og ved skolestart gir risiko for å mislykkes i opplæringen generelt og for vansker med leseforståelsen spesielt. Forebygging er derfor en sentral oppgave for barnehage og skole. Forskningen viser at mange risikobarns

språkferdighet kan bedres ved daglig språktrening i bare 20 uker ved overgangen mellom barnehage og skole (Bowyer-Crane mfl., 2008, 2011). Fokus for treningen var vokabular, aktiv lytting, grammatikk og ekspressivt språk.

I en annen studie mottok en gruppe språksvake risikobarn daglig språkøvelse i 30 uker ved overgangen mellom barnehage og skole. De første 10 ukene foregikk i barnehagen; de neste 20 ukene i skolen. Barna trente på vokabular, lytteferdigheter, grammatikk og narrativer. I de siste 10 ukene øvde de også fonembevissthet og bokstav-lydkunnskap. Treningen ble ledet av det vanlige personalet med få dagers opplæring.

Resultatene var gode. Risikobarna viste signifikant fremgang både i vokabular og morfosyntaktiske ferdigheter på flere standardiserte mål på muntlig språk. Etter tiltaket var risikoelevne nærmere, eller i, normalområdet på flere språkmål. Leseforståelsen ble målt seks måneder *etter* at tiltaket var avsluttet. Risikobarna var ikke bare bedre enn den ubehandlede kontrollgruppen, de var faktisk på høyde med jevnaldrende i leseforståelse. Effekten på leseforståelsen skyldtes hovedsakelig bedring av barnas muntlige språk (Fricke mfl., 2012).

Livslang læring av ordkunnskap, språk og leseferdighet

Forskningen tilsier en konklusjon som bør gjennomsyre barnehage, grunnskole og videregående skole: Elevers leseerfaring og lesevaner på og utenfor skolen fremmer vekst i språk generelt og vokabular og leseforståelse spesielt. Et overordnet mål er derfor å fremme og vedlikeholde leseglede og lesemotivasjon samt nysgjerrighet og interesse for ord og språk. Elever trenger lærere som smitter dem med entusiasme for ord, språk og lesing. Vokabularinstruksjon må inngå i alle fag. Sentrale ord bør leses, skrives, henges opp, uttales, morfemanalyseres, brukes i kontekst og leses staveuttalt (Bråten, 1996; Perfetti, 2007; Ehri, 2014). Ordene må brukes i varierte, meningsfylte setninger, tekster og sammenhenger. Språk og vokabular er for viktig til å overlates *bare* til norsklærere. Det er ferdigheter uten noe slutt punkt. De skal vokse hele livet. Da er oppskriften litt om gangen, daglige drypp og glede ved læringsprosessen.

LITTERATUR

- APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed. (DSM-5), Washington (DC).
- BISHOP, D.V.M. & HAYIOU-THOMAS, M.E. (2009). Children who read accurately despite language impairment. *Journal Compilation* 2009. Society for research in child development. 593-605.
- BOWYER-CRANE, C, SNOWLING, M.J., DUFF, F.J., FIELDSSEND, E., CARROL, J.M., MILES, J. GÖTZ, K. & HULME, C. (2008). Improving early language and literacy skills: differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 49 422-432.
- BOWYER-CRANE, C, SNOWLING, M.J., DUFF, F.J. & HULME, C. (2011). Response to early intervention of children with specific and general language impairment. *Learning disabilities: A contemporary Journal* 9(2). 107-121.
- BRINCHMANN, E.I., HJETLAND, H.N., & LYS-TER, S.-A.H. (2015). Lexical quality matters: Effects of Word knowledge instruction on the language and literacy skills of third- and fourth-grade poor readers. *Reading Research Quarterly*. 0/0 1-16.
- BRÅTEN, I. (1996). Staving. Utvikling, strategier og undervisning. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- BRÅTEN, I. (RED.) (2007a). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- BRÅTEN, I. (2007b). Leseforståelse – om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om Læring*, 2. 3-11.
- CAIN, K. & OAKHILL, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*. 76. 683-696.
- CAIN, K. & OAKHILL, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*. 44(5) 431-443.
- CATTS, H.W., ADLOF, S.M. & WEISMER, S.E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the Simple view of reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 49. 278-293.
- CATTS, H., HERRERA, S., NIELSEN, D.C. & BRIDGES, M.B. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*. 9. 1404-1425.
- CLARKE, P.J., SNOWLING, M.J., TRUELOVE, E. & HULME, C. (2010). Ameliorating children's reading comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological Science*. XX(X) 1-11.
- DUFF, F.J. & CLARKE, P.J. (2011) Practitioner Review: Reading disorders: what are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 52(1). 3-12.
- ELWÉR, Å., KEENAN, J.M., OLSON, R., BYRNE, B. & SAMUELSSON, S. (2013). Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders. *Journal of Experimental Child Psychology*. 3. 497-516.
- ELWÉR, Å., GUSTAFSON, S., BYRNE, B., OLSON, R., KEENAN, J.M. & SAMUELSSON, S. (2015). A retrospective longitudinal study of cognitive and language skills in poor reading comprehension. *Scandinavian Journal of Psychology*. 56. 157-166.
- FRICKE, S. BOWYER-CRANE, C., HALEY, A.J., HULME, C. & SNOWLING, M.J. (2012). Efficacy of language interventions in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (3) 280-290.
- GOODWIN, A.P. & AHN, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on Literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*. 60. 183-208.
- HULME, D. & MELBY-LERVÅG, M. (2015). Educational interventions for children's learning difficulties. 533-558. I: Thapar et al. (red.) *Rutters Child and Adolescent Psychiatry*. John Wiley & Sons 6.ed.
- HULME, C. & SNOWLING, M.J. (2012). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes and treatment. *Current Directions in Psychological Science*. 20(3), 139-142.
- HULME, C. & SNOWLING, M.J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current opinion in Pediatrics*. 28. 731-735.
- HØIEN, T. & LUNDBERG, I. (2012). *Dysleksi*. Fra teori til praksis. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo.
- KLINKENBERG, J.E. (2014). Spesifikke vansker med leseforståelsen. *Logopeden*, 3, 12-19.
- KLINKENBERG, J.E. (2017). Lesevansker. Oppsummering av ny forskning. *Tidsskrift for norsk psykologforening*. 834-843.
- KLINKENBERG, J.E. (2018 A). KOMORBIDITET MELLOM LESE- OG SKRIVEVANSKER OG ANDRE DIAGNOSER. *LOGOPEDEN*. 1. 1-23.
- KLINKENBERG, J.E. (2018 b). Komorbiditet mellom lese- og skrivevansker og andre diagnoser. *Logopeden*. 2. 28-38.
- LERVÅG, A. & AUKRUST, V.G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (10). 612-620.
- MELBY-LERVÅG, M. (2017). Intensive lesekurs: Hvem, hvordan og hvorfor (og hvorfor ikke) *Læringsbloggen*. Januar 2017.
- MOLL, K., LOFF, A. & SNOWLING, M.J. (2013). Cognitive endophenotypes of dyslexia. *Scientific Studies in Reading*. 1. 385-397.
- NATION, K., CLARKE, P. MARSHALL, C. & DURAND, M. (2004). Hidden language impairments in children: parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 47. 199-211.
- NATION, K., COCKSEY, J., TAYLOR, J. & BISHOP, D.V.M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 51. 1031-1039.
- PERFETTI, C.A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies in Reading*. 11(4). 357-383.
- RICKETTS, J. (2011). Research review: Reading comprehension in developmental disorders of language and communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 52(11). 1111-1123.
- SNOWLING, M.J. & HULME, C. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Phil. Trans. R. Soc. B* 369.
- SNOWLING, M. & HULME, C. (2015). Disorder of reading, mathematical and motor development. 703-718. I: A. Thapar et al. (red) *Rutters Child and Adolescent Psychiatry*. John Wiley & Sons 6.ed.
- TEMPOLEX.NO www.templex.no



Jan Erik Klinkenberg er utdannet psykolog i 1970 og spesialist i klinisk psykologi. Han har arbeidet med lesing, dysleksi og nevropsykologiske lærevansker i PPT, spesialskole, kompetansesentra, som kommunepsykolog og i BUP. Klinkenberg har holdt en rekke kurs om lesing og lesevansker, samt publisert flere bøker og fagartikler om emnet. Sammen med Elsebet Skaar har han utarbeidet den normerte avkodings- og stave-testen STAS, som brukes av skoler, PPT og spesialinstitusjoner, og han er i ferd med å lansere et eget kartleggingsmateriale for tidlig oppdagelse av risiko for dysleksi (TORD).

Engelskfaget:

Relevans som forutsetning for god yrkesretting

■ AV KAJA G. SKARPAAS OG LISBETH M. BREVIK

Yrkesretting skal bidra til at elever på yrkesfag erfarer hvordan og hvorfor engelsk er relevant for dem. Men yrkesrelevans er ikke nok. Engelskfaget må også ha samfunnsrelevans, ungdomsrelevans og individrelevans for elevene.

I juni 2018 kunne kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner melde at i den kommende læreplanen, LK20, skal elever på yrkesfag få engelsk, norsk og matematikk tilpasset sitt utdanningsprogram (NTB, 2018). Dette innebærer at læreplanen i de tre fagene får egne yrkesrettede deler, som vil utgjøre 20–30 prosent av kompetansemålene. Resten blir felles. I engelskfaget blir det også en annen viktig endring med ny læreplan: all engelskundervisning samles på Vg1, også i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

For engelsklærere i videregående skole er ikke yrkesretting noe nytt. I LK06 har særlig FYR-prosjektet¹ medført mye godt arbeid med yrkesretting både lokalt, regionalt og nasjonalt (Utdanningsdirektoratet, 2015). Et overordnet mål for FYR-prosjektet var å forbedre kvaliteten på opplæringen i engelsk og de andre fellesfagene, for å øke gjennomføringen i videregående skole. I kjølvannet av FYR-prosjektet har det imidlertid blitt klart at yrkesretting *i seg selv* ikke er tilstrekkelig for å sikre kvalitet i fellesfagene (inkludert engelsk), og evalueringer av FYR-prosjektet konkluderer at yrkesretting *uten* relevans virker mot sin hensikt (Iversen mfl., 2014; Stene, Haugset og Iversen, 2014; Wendelborg, Røe og Martinsen,

2014; Ytre-Arne, 2015).

Yrkesretting vil derfor fortsatt være sentralt i engelskundervisningen. Samtidig er det grunn til å tro at relevans er en forutsetning for god yrkesretting i engelskfaget. Det er med andre ord essensielt å bidra til at elevene opplever økt relevans i engelskundervisningen, ikke minst for å øke gjennomføringen blant elevene. I denne artikkelen belyser vi relevansbegrepets mange sider og presenterer ulike innfallsvinkler engelsklæreren kan benytte seg av for å planlegge og gjennomføre engelskundervisning på yrkesfaglige studieprogrammer.

Betydningen av engasjement

Tanken er at yrkesretting bidrar til økt motivasjon, engasjement og forståelse blant elevene for hvordan engelskkompetansen deres kan brukes i fremtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015). For å forstå de mekanismene som antas å være i spill her, er det nyttig å knytte dette til utdanningsdiskursen omkring elevers engasjement (*student engagement*). Taylor og Parsons (2011) beskriver hvordan økt elevengasjement i utgangspunktet ble forstått som en nøkkel til å hindre frafall (på samme måte som yrkesretting i

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



den norske utdanningsdebatten), og senere også som sentralt for å øke elevers læringsutbytte og tro på egne ferdigheter. En viktig faktor antas å være undervisningens opplevde relevans for den enkelte elev. Forskning viser for eksempel at elevers engasjement øker når undervisningen inkluderer aktiviteter og tematikk som *eksplisitt* kan knyttes til deres livsverden (Brevik, 2017; Claxton, 2007). Man kan derfor anta at undervisningen oppleves som mer relevant når den rammes inn i en – for elevene – betydningsfull kontekst (Brevik, 2017; Taylor og Parsons, 2011).

Relevans i engelskfaget

Ifølge Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman og Eilks (2013) omfatter undervisningsrelevans tre dimensjoner: En individuell, en samfunnsmessig og en yrkesrettet dimensjon. Disse stemmer godt med forståelsen av relevans slik den er uttrykt i FYR-prosjektet, med tillegg av det som beskrives som en ungdomsdimensjon (Ytre-Arne, 2015). Relatert til engelskfaget kan den individuelle dimensjonen handle om elevers individuelle behov og interesse for engelsk, mens ungdomsdimensjonen knyttes til sosial samhandling i ungdomsmiljøer elevene identifiserer seg med.

Den samfunnsmessige dimensjonen kan knyttes til engelskfagets rolle som *lingua franca* – og språkets betydning for elevers deltakelse i demokratiske prosesser både i og utenfor Norge, mens den yrkesfaglige dimensjonen berører engelskfagets betydning for elevenes yrkesutøvelse.

Ifølge Stuckey mfl. (2013) blir undervisningen relevant når den har positive konsekvenser for elevenes nåværende og fremtidige livsverden. Relevans har med andre ord en umiddelbar dimensjon (aktualitetsverdi) og en fremtidig dimensjon (nytteverdi). Den forholder seg til elevene som individer, ungdommer, arbeidere og samfunnsdeltakere. God engelskundervisning på yrkesfag handler altså ikke bare om yrkesrelevans, men også om individrelevans, samfunnsrelevans, og ungdomsrelevans for å komplettere bildet.

Yrkesretting i engelsk med og uten relevans

Hva kjennetegner engelskundervisningen når man yrkesretter den? Det enkle svaret handler om utvikling av kompetanse og ferdigheter i engelsk som elevene har behov for i sitt fremtidige yrke. Likevel har altså de nasjonale rapportene fra FYR-prosjektet konkludert med at både elever og lærere mener yrkesrettet undervisning ikke

nødvendigvis oppleves som relevant (Iversen mfl., 2014; Stene mfl., 2014).

Dette bildet finner vi også i masterstudier som har undersøkt holdninger til yrkesfaglig engelsk blant yrkesfaglærere, engelsklærere på yrkesfag, representanter for ulike industrier og elever. For eksempel fant Myhre (2015) at mens engelsklærerne prioriterte arbeid med tekniske faguttrykk, vektla bransjerepresentanter behov for skriftlige og muntlige engelskferdigheter. Denne studien viste altså at engelsklærerens forståelse av yrkesretting ikke nødvendigvis samsvarer med arbeidslivets behov. Sagli (2017) berører lignende spørsmål i sin masteroppgave hvor han observerte undervisning og intervjuet engelsklærere og elever i tre yrkesfaglige utdanningsprogram. Mens engelsklærerne i studien uttrykte usikkerhet rundt hvordan de kunne skape autentiske læringssituasjoner i engelsk, sa elevene at de ikke opplevde den yrkesrettede engelskundervisningen som spesielt relevant.

Ahmadian (2018) fant derimot positive sider ved yrkesretting i engelsk i sin masterstudie, der hun observerte at elever som fikk velge mellom yrkesrettede aktiviteter og aktiviteter knyttet til engelskspråklig kultur og litteratur, ofte valgte yrkesretting fordi de opplevde det som relevant. Når elevene opplever engelskundervisningen som relevant, ser det ut til at de engasjerer seg mer i undervisningen. Hvis yrkesrettet undervisning derimot ikke oppleves som relevant, kan det ha negativ innvirkning på motivasjonen for engelskfaget spesielt og skolen generelt (Iversen mfl. 2014; Stene mfl. 2014) – stikk i strid med yrkesretttingens intensjoner. Basert på erfaringene fra FYR-prosjektet og masterstudiene nevnt over, er det derfor fristende å foreslå at relevans er en forutsetning for – og bør vektlegges i – engelskundervisningen, uavhengig av om det er snakk om yrkesrelevans eller andre former for relevans.

Ulike former for relevans i engelskfaget

Relevansbegrepet kan sies å bestå av seks komponenter (Eskielsen mfl., 2015; Stuckey mfl., 2013): yrkesrelevans, samfunnsrelevans, ungdomsrelevans, individrelevans – i tillegg kommer de to dimensjonene nytteverdi og aktualitetsverdi. Nedenfor presenterer vi hver av disse, med

forskningsbaserte og praksisrettede forslag til bruk i engelskundervisning.

Yrkesrelevans finner vi i undervisning som bidrar til å utvikle den engelske språkkompetansen elevene faktisk har behov for i sine fremtidige yrker. I FYR-prosjektet har mange lærere jobbet godt med yrkesretting, og i de følgende punktene foreslår vi ytterligere måter å bidra til yrkesrelevans i engelsktimene:

- Inviter elevene til en diskusjon om hvordan de mener engelskfaget er eller kan gjøres relevant for deres utdanningsprogram. Dette kan skape gode samtaler både i begynnelsen av skoleåret, og senere når de har blitt bedre kjent med utdanningsprogrammet sitt.
- Oppsøk gjerne programfaglærerne som underviser dine engelskelever i ulike yrkesfag, eller andre med kjennskap til feltet, for å finne ut mer om hvordan engelsk brukes i de ulike yrkesfagene og i aktuelle bransjer.
- Se på årsplanene for undervisningen i disse programfagene. Vurder hvordan du kan bruke den aktivt i søken etter relevante og kanskje overlappende kompetanser eller ferdigheter i engelskfaget og ulike yrkesfag.
- Referer gjerne til elevenes utdanningsprogram, deres praksis eller andre aktuelle erfaringer når du introduserer temaer i engelskundervisningen. Du kan også oppmuntre elevene til å fortelle hvilke koblinger de ser mellom fagene. Slik bidrar du til å synliggjøre hvordan engelskundervisningen faktisk kan ha yrkesrelevans.

Samfunnsrelevans finnes i engelskundervisning som prioriterer de ferdigheter yrkesfagelever trenger for å bli demokratiske medborgere. I den nye overordnede delen av læreplanen beskrives demokratisk medborgerskap som ett av tre tverrfaglige temaer (Utdanningsdirektoratet, 2017). Samfunnsrelevans kan ofte relateres til arbeid med strategier og grunnleggende ferdigheter i engelsk, fordi dette er en forutsetning for sosial inkludering og samfunnsdeltakelse både i den fysiske og den virtuelle verden, i og utenfor Norge. I engelskfaget er en inngang til dette temaet deltakelse i muntlige samtaler eller skriftlige debatter, som et utgangspunkt for å øve på sentrale ferdigheter som å ytre

sin mening, bli hørt, respektere ulikheter og påvirke demokratiske prosesser. Samfunnsrelevans har betydning for elevene fordi det kan bidra til at de opplever at tilgangen til demokratiske prosesser styrkes, for eksempel ved at de utvikler god nok engelskkompetanse til å forstå og respondere på autentiske engelskspråklige kilder om samfunns-aktuelle saker.

I VOGUE-prosjektet ved Universitetet i Oslo (*Vocational and General students' Use of English in and out of school*)² har yrkesfagelever som var gode lesere i engelsk, forklart i intervjuer at de sjelden deltok i muntlige helklassesamtaler i engelsktimene (Brevik 2016b). Dette til tross for at de likte engelsk som fag, følte seg trygge i klasserommet, forsto det som ble sagt, og var aktive brukere av engelsk på fritiden. Når yrkesfagelever ikke deltar i diskusjoner i engelsktimene, forspilles muligheter til å praktisere aktiv deltakelse i demokratiske prosesser. For at engelskundervisningen skal få høy samfunnsrelevans oppfordrer vi lærere til å planlegge samtaler hvor alle elever får gode muligheter til å bidra med sine (ulike) synspunkter, og samtidig lærer å respektere hverandres meninger, uten at dette innebærer at de må komme til enighet. Slik kan yrkesfaglige engelsktimer brukes til å la elevene erfare hva det vil si å delta i diskusjoner med gode ytringsmuligheter som en naturlig del av skolens demokratiopplæring, og samtidig bidra til samfunnets behov for deltakende medborgere. Dette er diskutert mer inngående i en annen artikkel her i *Bedre Skole* (Aashamar, Mathé, og Brevik, 2018).

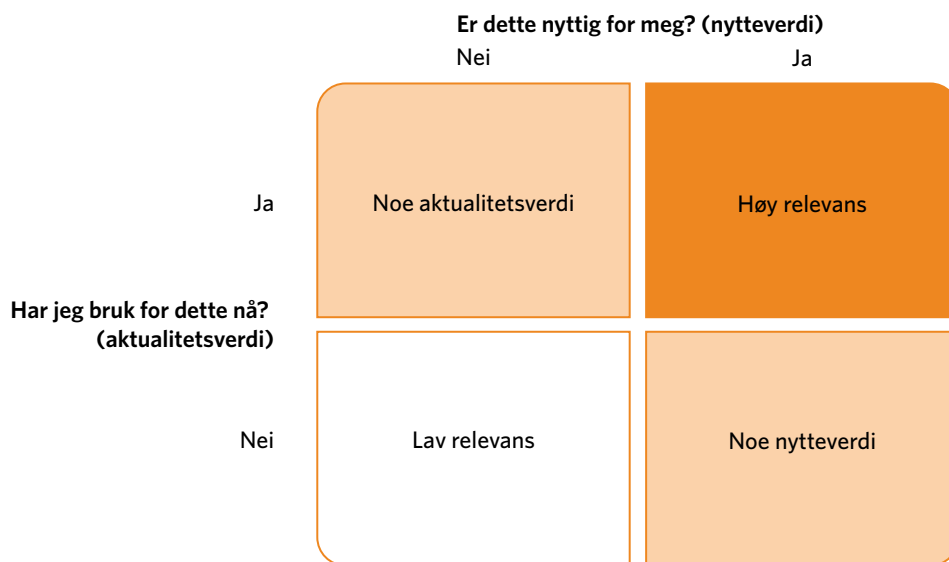
Ungdomsrelevans handler om at engelskundervisningen relaterer seg til den ungdomskulturen elevene identifiserer seg med eller er opptatt av. Engelsk kan sies å være ungdomskulturens språk, og selv om det ikke gjelder alle, er de fleste ungdommer i Norge i dag på en eller annen måte engasjert i engelskspråklig populærkultur. De bruker engelskferdighetene sine daglig til å orientere seg på nettet, spille onlinespill, konsumere engelskspråklig musikk, TV-serier, filmer, nyheter og andre inntrykk, og til å samhandle med andre (Brevik, 2016b; Rindal, 2014; Simensen, 2010).

Samtidig tyder både forskning og masterstudier i VOGUE-prosjektet på at yrkesfagelever ikke opplever egen engelskbruk utenfor skolen som relevant for engelskundervisningen (Ahmadian,

2018; Brevik, 2016b; Garvoll, 2017). Overraskende nok sier elever som er intervjuet i VOGUE-prosjektet, at de ikke engang har tenkt på at deres engelskbruk utenfor skolen kunne være relevant for engelsktimene, selv om de mener at de blir bedre i engelsk av å bruke språket på fritiden. Dette bør det være relativt enkelt å gjøre noe med. Ved ek-splisitt å be elevene fortelle hva de bruker engelsk til utenfor skolen, og deretter prøve å knytte dette til det som skjer i klasserommet, økes muligheten for at elevene kobler engelskkompetansen på tvers av disse kontekstene.

Individrelevans finner vi i engelskundervisning som møter yrkesfagelevenenes individuelle behov, interesser og talenter. Mens de andre relevansene retter seg mot elevene som gruppe, retter indvidrelevans seg mot den enkelte elev. Målet er at engelskundervisningen oppleves som personlig relevant. Hvis engelsklæreren for eksempel inviterer eleven til selv å sette ord på ting de er opptatt av, kan dette gi informasjon som engelsklæreren kan bygge på for å øke elevens engasjement for engelskundervisningen. Dette kan like gjerne være informasjon eleven gir i elevsamtaler som i hel klasse, men det er ikke snakk om privat informasjon. Mange elever har interesser som ved første øyekast kanskje ikke fremstår som spesielt relevant for engelskfaget, men som likevel kan vise seg å være gode utgangspunkt for å skape individrelevans.

I et doktorgradsprosjekt som undersøker yrkesrettet engelskundervisning, har Skarpaas (i prosess) blant annet observert og intervjuet lærere som knytter elevenes interesser til øving av muntlige engelskferdigheter. For eksempel fikk en lærer elevene til å lage demonstrasjonsvideoer hvor de forklarte en handling på engelsk. Her valgte en elev som er god til å tegne, å demonstrere hvordan man enkelt tegner et ansikt, mens en annen elev viste hvordan man legger Halloween-sminke – med muntlige forklaringer på engelsk. En annen engelsklærer fortalte at han gjerne bruker elevenes interesser som utgangspunkt for samtaler i klasserommet, for eksempel hadde en elev demonstrert og fortalt på engelsk hvordan man trikser på sparkesykkel. Her ble altså talenter og styrker de hadde utviklet utenfor skolen, knyttet til utvikling av muntlige ferdigheter i engelskundervisningen.



Figur 1. Aktualitets- og nytteverdi (basert på Akershus fylkeskommune, 2013, s. 6)

Nytte- og aktualitetsverdi. For å styrke de ulike formene for relevans (yrkes-, samfunns-, ungdoms-, og individrelevans) kan det være nyttig å ta utgangspunkt i nytte- og aktualitetsverdi. Optimal relevans skapes når engelskundervisningen både sees på som nyttig og aktuell (se Figur 1).

Aktualitetsverdi handler om å relatere engelskundervisningen til yrkesfagelevenes nåværende behov for engelsk: «Har jeg bruk for dette nå?». Hvis engelskundervisningen er aktuell, er den relevant for elevene her og nå, og ikke i en (fjern) fremtid. Engelskundervisningen har dermed aktualitetsverdi hvis den bidrar til at elevene kan utvikle kompetanse eller ferdigheter de selv opplever at de har bruk for umiddelbart, for eksempel når engelsktimen fungerer som forberedelse til en påfølgende programfagstime. Et eksempel på dette har vært beskrevet i et tidligere nummer av *Bedre Skole* (Brevik 2016a), der en engelsklærer på yrkesfag forberedte sine TIP-elever på en programfagtime i sveising ved å la elevene lese og jobbe med en sveiseinstruksjon på engelsk i engelskundervisningen. Da elevene ble intervjuet etter timen, sa de at de likte å jobbe på denne måten, fordi det fikk dem til å forstå det de senere skulle gjøre på verkstedet (Brevik, 2016a). Engelskundervisningens opplevde aktualitetsverdi kan også styrkes ved at elevene bevisst jobber med å utvikle engelskferdigheter de trenger utenfor

klasserommet. Slik bruk av engelsk har betydning for elevene her og nå, og derfor iboende aktualitetsverdi. Likevel, selv om du prioriterer aktualitetsverdi i engelskundervisningen, betyr ikke det at du skal gå bort fra å undervise for å dekke fremtidig kompetansebehov i engelsk, dette handler om *nytteverdi* og er minst like viktig i et relevansperspektiv. Kombinasjonen aktualitetsverdi og nytteverdi er en forutsetning for å skape høy relevans (se Figur 1).

Nytteverdi finnes i undervisning som møter elevenes behov for engelskkompetanse mer generelt. Ideelt sett opplever elevene nytteverdi når de kan besvare spørsmålet «Hvorfor skal jeg lære dette?» med noe de opplever som relevant i et større yrkes-, samfunns-, ungdoms-, eller individperspektiv. Når det er sagt, er det ikke sikkert at elevene *av seg selv* vil oppdage denne nytten i engelskundervisningen du har planlagt. Derfor er det viktig at elevene opplever at «det vi lærer nå, har en verdi. Det er faktisk nyttig for meg. Om ikke akkurat nå, så senere.». Økt nytteverdi kan også fungere som en bro mellom engelskundervisningen og de yrkesfaglige programfagene. Du kan øke opplevelsen av nytte gjennom tverrfaglige prosjekter eller andre former for samarbeid som fører til at yrkesfagelevene ser sammenhengen mellom engelskfaget og yrkesfagene i utdanningsprogrammet sitt.

LITTERATUR

AASHAMAR, P., MATHÉ, N.E.H., & BREVIK, L.M. (2018). Diskusjon som flerfaglig demokratisk ferdighet. *Bedre Skole*, 3.

AHMADIAN, S. (2018). *Girls in vocational studies: The academic voices in the classroom*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo

AKERSHUS FYLKESKOMMUNE (2013). *Veien gjennom videregående. FYR-prosjektet i Akershus. Innramming, relevansbegrepet og samarbeidsprinsipper*. Avdeling for videregående opplæring: Oslo.

BREVIK, L.M. (2016a). Tre myter om engelsk på yrkesfag. *Bedre skole*, 2, 82-88.

BREVIK, L.M. (2016b). The Gaming Outliers: Does out-of-school gaming improve boys' reading skills in English as a second language? I: E. Elstad (Red.), *Educational Technology and Polycontextual Bridging* (s. 39-61). Nederland: Sense Publishers.

BREVIK, L.M. (2017). Strategies and shoes: Can we ever have enough? Teaching and using reading comprehension strategies in general and vocational programmes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 76-94. Publisert på nett: 2015

CLAXTON, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 115-134.

GARVOLL, K.K. (2017). *The Gamer, the Surfer and the Social Media Consumer. Vocational students' English use in and out of school*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.

HAUGSET, A.S. & STENE, M. (2016). Hvordan yrkesretting og relevans praktiseres i fellesfagene. *Bedre skole*, 4, 27-31.

IVERSEN, J.M.V., HAUGSET, A.S., WENDEL-BORG, C., MARTINSEN, A., RØE, M., NOS-SUM, G., & STENE, M. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Hovedrapport med sammenstillinger og analyser*. (Trøndelag Forskning og Utvikling 2014:16). Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunn-skoleopplæringen*. Hentet fra: <<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>>

MYHRE, M.S.S. (2015). Vocational English in Norway: A study of attitudes. (Masteroppgave). Høgskolen i Østfold, Halden

NTB (2018, 24.06.18). Nå blir det «ny» engelsk og matte på yrkesfag. *Dagsavisen*. Hentet fra: <<https://www.dagsavisen.no/innenriks/na-blir-det-ny-engelsk-og-matte-pa-yrkesfag-1.1163515#>>

RINDAL, U. (2014). What is English? *Acta Didactica Norge*, 8(2), 1-17. Hentet fra <<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/issue/view/120>>

SAGLI, S. (2017). *Teachers' and students' perceptions of vocational orientation in the English subject*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo: Oslo.

SIMENSEN, A.M. (2010). English in Scandinavia: a success story. I: D. Wyse, R. Andrews og J. Hoffman (Red.), *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (s.472-483). Oxford: Routledge

SKARPAAS, K.G. (i prosess). *Vocationally*

oriented instruction in the English school subject – A PhD study. Upublisert manuskript. Universitetet i Oslo, Oslo.

STENE, M., HAUGSET, A.S., & IVERSEN, J.M.V. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. En kunnskapsoversikt*. (Trøndelag Forskning og Utvikling 2014:1). Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.

STUCKEY, M., HOFSTEIN, A., MAMLOK-NAAMAN, R., & EILKS, I. (2013). The meaning of 'relevance' in science education and its implications for the science curriculum. *Studies in Science Education*, 49(1), 1-34.

TAYLOR, L. & PARSONS, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1). Hentet fra: <<http://cie.asu.edu/>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2015). Rammeverk for FYR-prosjektet (2014-2016) – FYR – Fellesfag, yrkesretting og relevans. Hentet fra <<https://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2017). FYR – Fellesfag, yrkesretting og relevans (2014-2016) – Sluttrapport fra Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/utdanningslopet/vgo/fyr-sluttrapport_010917.pdf>

WENDELBOG, C., RØE, M. & MARTINSEN, A. (2014). *Yrkesretting og relevans i praksis – En kvalitativ studie om tilpasning av fellesfag til yrkesfaglige studieprogram* (Rapport 2014). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.

YTRE-ARNE, G.K. (2015). *FYR Fellesfag, yrkesretting og relevans*. «Innlegg på FYR-skolering». Bergen. 11. mars, 2015.

Relevans som forutsetning for god engelskundervisning

Vårt hovedargument, basert på forskning og praksis relatert til engelskundervisning på yrkesfag, er at yrkesretting ikke er nok. For å skape god engelskundervisning på yrkesfag er relevans en forutsetning. Om yrkesrelevans, samfunnsrelevans, ungdomsrelevans eller individrelevans vektlegges ulikt i løpet av skoleåret, er mindre viktig, så lenge relevansen av engelskundervisningen synliggjøres for elevene. Spesielt hvis aktualitetsverdien for elevene i et tema oppleves som lav, er det desto viktigere at de opplever engelskundervisningen som relevant, og at den aktuelle relevansen knyttes til deres fremtidige nytte av engelskkompetanse både i og utenfor skolen.



Kaja G. Skarpaas er doktorgradsstipendiat i engelskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hun forsker på yrkesrettet engelskundervisning, spesielt læreres yrkesrettingspraksiser og elevenes opplevelser av disse. Hun har tidligere jobbet som engelsklærer på yrkesfag.



Lisbeth M. Brevik er førsteamanuensis i engelskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hun er prosjektleder for VOGUE-prosjektet (Vocational and General students' Use of English in and out of school) og prosjektkoordinator for videostudien LISE (Linking Instruction and Student Experiences), og er tidligere engelsklærer på ungdomstrinnet og videregående.

NOTER

- 1 FYR: Fellesfag, Yrkesretting og Relevans (Utdanningsdirektoratet, 2015).
- 2 <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/vogue/index.html>

Utdanning for alle

– noen ønsker for den norske skolen

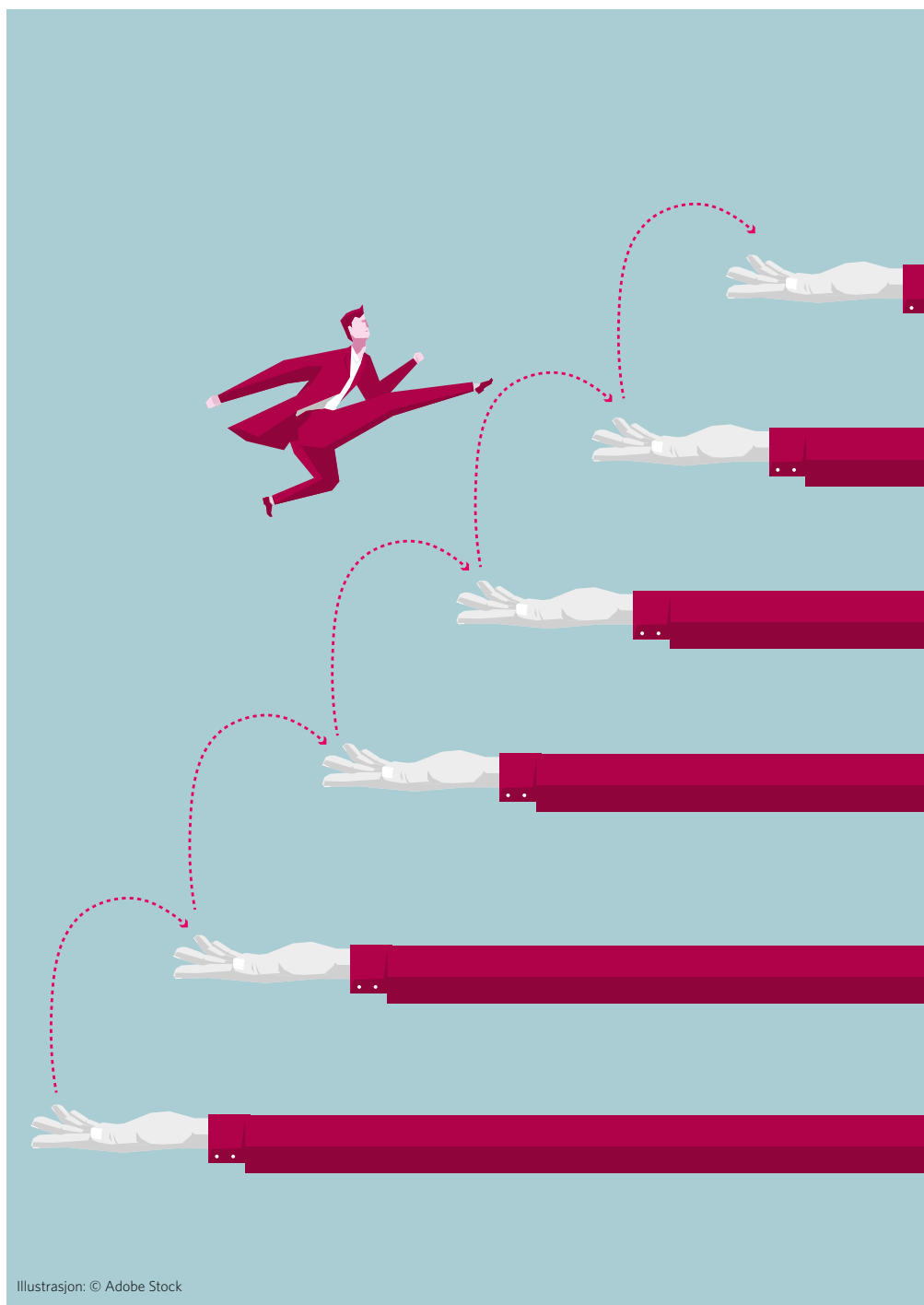
Noen elever risikerer å få seks karakterer i norsk som trekker karaktersnittet uforholdsmessig mye ned. Andre risikerer å bli bedømt først og fremst ut fra sin evne til å pugge. Dermed er det mange elever som blir forhindret fra å studere og arbeide med det de virkelig kan.

Det norske skolesystemet er bra – og kan bli veldig mye bedre. I realiteten er det ikke alle elever som får mulighet til utdanning. Ved noen grep kunne vi komme nærmere målet om en utdanning for alle.

Seks norskarakterer

Vi mister mange elever i overgangen mellom videregående skole og høyere utdanning. En årsak til dette mener jeg er at våre universitets- og høyskoleopptak er snittbaserte. Dette skaper motløshet og hindrer mange elever i å få utnyttet sitt potensial.

Et av problemene med snittbaserte opptak er for eksempel at du kan risikere å få seks norskarakterer på vitnemålet ditt når du går ut av videregående. Dette burde man tatt tak i for lenge siden. Alle får uansett fire norskarakterer på sitt vitnemål, fordi alle kommer opp i norsk hovedmål på eksamen, og vi har alle karakter fra før i sidemål skriftlig, hovedmål skriftlig og muntlig. Dette mener jeg allerede er på grensen til for mange. Hvis du så i tillegg kommer opp i norsk sidemål på



Illustrasjon: © Adobe Stock

eksamen – og så er uheldig å komme opp i norsk muntlig i tillegg, så sitter du igjen med seks norskkarakterer som du skal ha med deg når du skal arbeide videre med å skape din egen fremtid. Hvis du er glad i å analysere modernistiske dikt og lese Ibsen, så er jo dette ren lykke. Men er du ikke en av dem som bruker din fritid på å pugge nasjonalromantiske kunstnere og norske dialekters målmerker, er det kanskje ikke like ideelt. Hvis en som for eksempel ønsker å studere spansk på universitetet, ikke kommer inn på grunn av seks middels gode norskkarakterer som drar ned snittet, så mener jeg at det er noe ved vårt system som ikke fungerer slik det burde.

Bør gå over til fagrelevante opptak

På bakgrunn av dette mener jeg at universiteter og høyskoler burde gå over til fagrelevante opptak, der dette er mulig. Om du da vil studere spansk, så er det spanskkarakteren din som veier mest; eller om du vil studere fysikk, så vil realfagene dine veie mest. Flere vil da kunne få oppfylt sine ønsker ved at det er det en er best i, som tillegges mest vekt, og mange vil kunne redde seg fra fallet i overgangen mellom videregående og høyere utdanning.

For mye vekt på karakterer

Videre tror jeg vi mister mange potensielt flinke fagarbeidere fordi de fra ung alder blir fortalt at de ikke mestrer skolearbeid godt nok – det vil si teoretisk skolearbeid. Jeg tror mange blir fanget av en selvoppfyllende profeti når de blir fortalt om og om igjen at

de ikke gjør det godt nok – helt til de selv blir overbevist om at de ikke er gode nok.

Dette kan ha en sammenheng med at det er altfor mye fokus på karakterer i skolen. Det er blitt sagt før, men jeg mener det er viktig å belyse temaet nok en gang. Mange elever ser kun tallet på arket, de ser ikke på tilbakemeldingen som står skrevet om hvordan de kan forbedre seg eller hvordan de allerede har forbedret seg. Disse tallene kan ødelegge manges motivasjon. Jeg skjønner at det vil være vanskelig å se en håndgripelig fremgang uten tall, men jeg tror faktisk at det vil være enklere å *gjøre* selve fremgangen om ikke tallene forstyrrer pågangsmotet. Derfor synes jeg det burde gis flere skriftlige tilbakemeldinger – med mindre bruk av tallkarakterer – med mer fokus på personlig utvikling, så vel som faglig fremgang.

Mindre pugging

Et annet problem er at det å være flink til å pugge i dagens skole ofte blir forvekslet med å ha høy intelligens. I mange fag er det om å gjøre å kunne flest detaljer, og det er lagt for liten vekt på sammenhenger og praktisk bruk. Det fører til at den eneste kunnskapen du egentlig trenger, er den å kunne pugge. Jeg kjenner intellektuelle personer som ikke nødvendigvis er stjerneelever, og det bare fordi de ikke har fotografisk hukommelse. Er det ikke feil at kun de som er begavet med god husk, skal anses som smarte, fordi det er disse som får de beste karakterene i slike puggefag? Pugge,

huske og kaste. Pugg det du må kunne, husk det til prøven, og bli kvitt det etterpå, slik at du får plass til den nye informasjonen som skal inn til neste prøve. Jeg opplever at det er mye slikt arbeid i mange fag, og jeg vil påstå at dette lett kunne vært unngått i for eksempel et fag som norsk. Her kunne man for eksempel skrive tekster om det som skal pugges, og slik bruke det man skal lære på en litt *mer* praktisk måte enn man gjør når man kun skal besvare spørsmål om hvert emne.

Utdanning for alle

Jeg er så klart veldig klar over hva Norge har oppnådd det siste århundret med tanke på fremgang i skole- og utdanningssystemet, og er som nordmann veldig stolt av det. Jeg har sett et annet lands skole fra innsiden over lengre tid, og vet derfor å sette pris på den privilegerte skolehverdagen jeg lever i. Likevel vet jeg at det i dagens Norge er mulig å si ifra når du er uenig, og fremskaffe endring på basis av det. Jeg ønsker utdanning til alle som vet de er gode i noe. Jeg ønsker at alle de som tror de ikke er gode på skolen, skal få tilrettelegging og motivasjon til høyere utdanning. Jeg ønsker mindre fokus på karakterer og tall. Jeg ønsker at det å anvende det du lærer, skal erstatte puggingen. Jeg ønsker handling, og jeg ønsker endring. Jeg ønsker utdanning for alle.

AV INGRID A. VALSETH
student

Oppmerksomhetsbegrepets pedagogiske historie

■ AV ANDERS KRUSE LJUNGDAHL¹

Å fange og holde på barn og unges oppmerksomhet i skolen kan være krevende. Slik har det vært siden man begynte å samle elever i klasser. Mange av løsningene man har funnet på dette problemet, kan virke fremmedartede på dagens pedagoger, men de var samtidig rasjonelle svar på utfordringer som skolen fortsatt sliter med.

Hva er oppmerksomhet? Og hvordan kan man vite om elevene i en klasse er oppmerksomme? Og like viktig: hvordan utvikler man elevenes oppmerksomhetsevne? Disse spørsmålene var lærere, pedagogiske tenkere og skolereformatorer i slutten av 1800-tallet opptatt av. Den vitenskapsbaserte psykologien, som oppsto på samme tid, var også opptatt av dette. Den teoretiske undringen henger tett sammen med de gjennomgripende forandringene i skolesystemet og undervisningsformene som fant sted i siste halvdel av 1800-tallet.

Sosiale forandringer i siste halvdel av 1800-tallet

I løpet av den siste halvdel av 1800-tallet gikk de strukturene som tidligere hadde ivaretatt den sosiale sikkerheten og kulturelle reproduksjon (f.eks. laugene) i oppløsning. Kort fortalt medførte urbaniseringen og industrialiseringen at bønder i siste halvdel av 1800-tallet i stort antall flyttet fra landet til byen for å søke arbeid i den fremvoksende industrien. Oppløsningen av institusjonene som tidligere hadde trellbundet individene, førte til at det ikke lenger fantes en fast

sosial orden, det vil si institusjoner, som tok ansvar for å forvalte samfunnets omsorgsoppgaver. Det medførte en opphopning av mennesker som levde en kummerlig tilværelse. Uten nye institusjoner som kunne ivareta særlig barnas behov, risikerte de å bli overlatt til seg selv og dermed bli ofre for forskjellige typer av utnyttelse og misbruk.

Skolen var en av de viktigste institusjonene som ble mobilisert for å løse problemet med de mange omstreifende barna. Og dermed kom den til å endre karakter. På 1600- og 1700-tallet og fram til starten av 1800-tallet hadde undervisningen vært organisert på svært forskjellige måter. Det fantes forskjellige praksiser, for eksempel landsbyskoler, der barn i forskjellige aldre mottok undervisning når det passet i forhold til det arbeidet de ellers skulle gjøre. Vanligvis underviste læreren et mindre antall barn om gangen. Johann Friedrich Herbart, tysk filosof, psykolog og pedagog, oppfordrer for eksempel i 1838 til at man må unngå for store klasser (Herbart, 1980[1835/1841], s. 159). Læreren hørte et bestemt barn i det som skulle vært forberedt hjemme, deretter var det det neste barnets tur til å bli hørt, osv. Denne formen

Artikkelen bygger på boken *Oppmerksomhetsbegrepets historie* av Anders Kruse Ljungdahl, Aarhus universitetsforlag, 2018, 196 sider.



for individuell overhøring var den vanligste undervisningsformen på denne tiden.

I de fleste vestlige land kom det nå lovendringer som medførte at stadig flere barn skulle oppholde seg i skolen i mange timer hver dag, i stedet for å streife fritt omkring. Det store antallet elever la et press på skolen, som ikke hadde de fysiske rammene som skulle til for å romme alle disse barna. Spørsmålet ble hvordan skolen kunne skulle organiseres for å klare denne oppgaven.

Skolereformer og endrede undervisningsformer

Gradvis ble skolen og lærernes utdanning (i større grad) underlagt statlig kontroll. Konkret begynte man å bygge skoler i virkelig forstand, skoler som etter hvert fikk den formen som vi kjenner fra i dag: bygninger med klasserom som var innrettet med et kateter og rekker av bord og benker. Lovis Klemm, en tysk-amerikansk utdannelsesreisende, skriver i sin bok *European Schools* fra

1889 fra sine besøk på over hundre forskjellige skoler i Frankrike, Tyskland, Østerrike og Sveits. Han reiste rundt i mer enn ett år og forteller at han noen steder hadde sett så mange som 50 til 70 barn klemte inn i en skoleklasse. Og man kom på den måten til at den tradisjonelle undervisningsformen med høring av enkeltelever ikke virket i så store klasser. Når læreren stilte et spørsmål til eleven, følte de andre elevene at det ikke var behov for å høre etter, og man kan lett forestille seg at uoppmerksomheten meldte sin ankomst.

Det store antallet barn betød at man nå måtte dele elevene inn etter alder, slik at man kunne optimalisere undervisningen ved å undervise elever på samme nivå. Man hadde nå et større antall barn samlet i en klasse, og alle hadde samme alder. Når barnas alder kunne holdes konstant, ble det mulig å sammenligne barnas evner, og forestillingen om normale utviklingsforløp begynte å få tak innenfor psykologien og pedagogikken. Den store populasjonen av barn var medvirkende til at psykologien

kunne gjenoppfinne seg selv som vitenskapelig disiplin, som systematisk kunne måle og sette på begrep barns mentale utvikling (Rose, 1985)

Det store praktiske problemet ble å holde fast på elevene oppmerksomhet, og det var samtidig dette fenomenet – oppmerksomheten – som ble et av de helt store teoretiske omdreiningspunktene i psykologien. Den canadiske utdannelsesteoretikeren James L. Hughes, formulerte det i 1880 slik:

Lærere har en særlig vanskelig oppgave med å holde oppmerksomheten fast rundt ett emne, fra et større antall bevisstheter som er opptatt av mange forskjellige ting. Det ville være mye lettere for dem å gi full oppmerksomhet til et emne som de selv hadde valgt. Men den oppmerksomheten det er behov for i et klasserom, krever at alle elevene kan rette deres bevissthet mot det emnet som læreren har valgt (Hughes, 1893 [1880], s. 7). [Min oversettelse]

Oppmerksomheten ble dermed et spesielt teoretisk og praktisk anliggende, og det var særlig psykologien som førte an i forsøkte på å definere begrepet.

Oppmerksomheten som stridens eple

Læreboklitteraturen fra slutten av 1800-tallet og starten av 1900-tallet hadde til formål å innvie datidens lærere i den nyeste kunnskapen om undervisning. Den er slik sett full av gode råd for hvordan man kan skape og holde på elevenes oppmerksomhet. Metodene er basert på prinsipper fra psykologien – både den praktiske psykologien, som bygger på pedagogiske og medisinske praksiserfaringer – og i stigende grad på den eksperimentelle psykologien (Obsteiner, 1879).

På nettopp dette tidspunktet, slutten av 1800-tallet og starten på 1900-tallet mens skolene og undervisningsformene er under drastisk forandring, er psykologien også i gang med å praktisere eksperimentell forskning på oppmerksomhet. Hva er indikatorene for oppmerksomhet? Hvor mange ting kan en person være oppmerksom på om gangen? Kan man dele sin oppmerksomhet? Hvorfor er man nettopp oppmerksom på dette og ikke på noe annet?

Men de eksperimentelle forskningsspørsmålene

kom fra skolens praktiske erfaringsdomener: Hvordan vet man at en elev er oppmerksom? Kan elevene være oppmerksom på to forskjellige ting på en gang? Hvilke indikatorer kan læreren bruke til å avgjøre om eleven har vært oppmerksom (testresultater, atferd). Hvorfor husker elevene noe av undervisningens innhold, mens de glemmer andre deler?

På dette tidspunktet forstås oppmerksomhet teoretisk i psykologien som henholdsvis *viljestyrt* og som *spontan* oppmerksomhet. Den viljestyrte oppmerksomheten (*voluntary attention*) er evnen til å bevare fokus på noe uinteressant over tid, der man bruker sin viljestyrke til å konsentrere seg om oppgaven. Motsetningen til denne delen av oppmerksomheten er den spontane (refleksaktige) oppmerksomhet, også kalt den naturlige eller den ufrivillige oppmerksomhet. Denne formen for oppmerksomhet oppstår for eksempel når en person roper ditt navn, og du ikke kan la være å reagere på lyden (som en ufrivillig refleks).

Samtidig sto striden på dette tidspunktet om hvordan man best kan fremme elevens viljestyrte oppmerksomhet, det vil si evnen til å fokusere sin oppmerksomhet på en oppgave over tid (*sustained attention*) når eleven helst vil gjøre noe annet. Den gamle skole (det het det på den tiden!) argumenterte for at den viljestyrte oppmerksomheten skulle trenes ved å disiplinere sinnet. Det handlet om ved flid og anstrengelse å skjerpe oppmerksomhetsevnen slik at eleven lærer å lære mer effektivt. Derigjennom oppøves en uavhengighet av omverdenen; eleven lærer å ikke hele tiden fanges av å måtte reagere på stimuli fra omverdenen som ellers ville fange elevens spontane oppmerksomhet. Den nye pedagogikken, som vant frem i løpet av disse årene og som er en forløper for den senere reformpedagogikken, argumenterte derimot for at den viljestyrte oppmerksomheten skulle oppøves ved å bygge på elevens interesse og nysgjerrighet. Den bygget på studier av naturen, i motsetning til den gamle skole, som bygget på tradisjon.

Nye prinsipper og metoder i undervisningen

Som følge av de ovennevnte endringene av organiseringen kom det til å stå klart for tidens pedagogiske tenkere at oppmerksomheten ble påvirket av de fysiske vilkårene. Den danske filosof Sophus

Heegaard beskriver således i et langt kapittel i sin bok *Om opdragelse* fra 1882 hvordan organismen virker, og konstaterer at mange lærere urettmessig skjeller ut barn for å være uoppmerksomme og ukonsentrerte, selv om det i virkeligheten skyldes kullosforgiftning fra klasserom som ikke blir luftet godt nok ut. Han anbefaler derfor at læreren sender barna ut for å trekke frisk luft etter hver time, og åpner dører og vinduer i klasserommet på vidt gap for å få inn frisk luft. Det må også være tilstrekkelig med vinduer i klasserommet, da skolearbeid krever godt lys.

Også undervisningsmetodene endret seg som følge av den endrede undervisningsformen. Lærerne oppfant for eksempel en ny måte å spørre på. De stilte ikke lenger eksaminerende spørsmål til én enkelt elev om gangen, men begynte å stille spørsmål til hele klassen, uten å se på en bestemt elev. Elevene fikk så tid til å tenke seg om, hvorpå læreren pekte på en tilfeldig elev som skulle svare. På den måten effektiviserte man læringen, ved at alle elever måtte overveie et svar, ettersom de ikke visste hvem som kom til å bli utpekt.

I James Hughes' bok *How to Secure and Retain Attention* fra 1880 finner vi eksempler på en spørreteknikk som har til formål å effektivisere læringen ved å fange alle elevenes oppmerksomhet på en gang. På den måten fikk hver elev så mye som mulig ut av skoledagen, med minst mulig bruk av lærerressurser.

Tekniske hjelpemidler, som tavler, plansjer osv., begynte også å bli laget for undervisningsbruk. Prinsippet er her at det er lettere å fange og holde fast på elevenes oppmerksomhet hvis de selv aktivt skal fortolke de elementene de blir presentert for i undervisningen. Læreren skal med andre ord bruke illustrasjoner og artefakter på en slik måte at elevene aktivt kan være med på å konstruere meningen som blir presentert i undervisningen. Det er den aktive skaping av mening som, særlig innenfor den nye pedagogikken, gjør det lettere å holde fast på elevenes oppmerksomhet. På samme måte skal moralen i en historie ikke males ut, men stå så åpen for elevene at de kan være med på å skape den selv.

Og på samme måte skal elevene ikke presenteres for abstrakte matematiske prinsipper eller grammatiske regler, men i stedet aktivt bruke

reglene (for eksempel ved å lage lyder med bokstaver og ved å regne med tall). Det er gjennom den aktive bruken av tall og bokstaver at de lærer å bli kjent med bokstavenes og tallenes betydning («*Using and learning go hand in hand*», Hughes, 1880).

Psykologien fra denne tiden er inspirert av Herbart, og presenterer prinsippet om appersepsjon, det vil si at man aldri bare passivt erfarer inntrykk fra den fysiske omverdenen, men alltid møter omverdenens inntrykk med sine tidligere erfaringer. Den senere herbartianer, Thomas G. Rooper, gir som eksempel en skoleklasse som presenteres for en krukke med grønne bregner, hvorpå en av elevene blir bedt om å beskrive hva han ser. Gutten utbryter da at han kan se en krukke med grønne fjær. Han savnet begrepet «bregne», men tolket det nye inntrykket med de erfaringene han hadde til rådighet. Appersepsjonen betyr med andre ord at erkjennelse må forstås som *gjen*kjennelse, og det er derfor læreren rådes til å legge ut spor til elevene, for eksempel i form av spørsmål til teksten. Når elevene begynner å lese, vil de oppleve en gjenkjennelse når de blir oppmerksomme på det læreren allerede har pekt på som vesentlig. Av dette følger det at undervisningen må struktureres slik at nye erfaringer skal bygge på tidligere erfaringer, det vil si at det må være progresjon i undervisningen. Det må med andre ord være en logisk progresjon i rekkefølgen som elevene skal få presentert stoffet i.

Alle disse gode rådene rundt oppmerksomhet og undervisning fører også til at læreren må tenke annerledes om sin egen rolle. Læreren skal ikke (bare) være en faglig ekspert, men må også vite hvordan man mest mulig effektivt lærer fra seg. Læreren må bli god på å lære seg å kjenne elevenes verden, det vil si hva som interesserer eleven, elevens familierelasjoner og hva han eller hun drømmer om.

Den gamle skole besøkt igjen

En eksponent for noen av de prinsippene vi forbinder med den gamle skole, er Catharine Aiken. Hun var rektor for *The Stamford Female Seminary*, og i sin bok *Methods of Mind-Training* fra 1896 gjør hun opp status over et langt liv som underviser. Hun fremhever oppmerksomheten

som det sentrale omdreiningspunktet for de øvelsene hun anbefaler de kommende lærerne å bruke i undervisningen.

Læreren skal for eksempel ikke gjenta et ord under en diktat; det vil bare sløve elevenes evne til å persipere nøyaktig. Da vil de bare bli vant til å ikke høre godt etter den første gangen. Gjen-takelser vil sløve deres sinn og venne dem til at man ikke trenger å anstrenge seg. Denne persepsjonsevnen skulle trenes i skolen, og den opplærte nøyaktigheten og hurtigheten i oppmerksomheten ville senere komme elevene til gode både i studiene og i arbeidslivet. Hvis man ikke kan oppfatte verden omkring seg med nøyaktighet, vil ens observasjoner lede en på avveie, og man vil styres mot å nå fram til ukorrekte resultater. Aiken spør derfor retorisk og henvendt til de lærerne boken er ment for, om de kan bruke bare tjue minutter hver dag på å trene elevenes mentale kapasiteter.

Ved å forbeholde disse øyeblikkene til mental trening vil du skjerpe de redskapene som dine elever skal bruke i sine daglige studier eller arbeid. En gutt kan langt bedre og lettere spikke en pinne med en skarp kniv enn med en som er sløv, og i tillegg kan han nyte det så mye mer når han slipper å ergre seg over den tiden han har måttet bruke ved slipesteinen (Aiken, 1896, s. 63) [Min oversettelse].

Elevenes oppmerksomhet skal ikke fanges av læreren med spennende underholdning, men derimot oppøves på en slik måte at elevene utvikler en viljestyrke og selvstendighet. Hun anbefaler derfor læreren å lese opp et stykke fra en bok, som elevene etterpå skal memorere gjennom bruk av forskjellige hukommelsesteknikker; for eksempel å huske på verbene i passasjen, slik at de kan rekonstruere tekststykket i hukommelsen ut fra verbene, og gjenfortelle det nøyaktig. Om valget av disse tekstene sier hun «at innholdet ikke må være interessant». For hvis det er det, vil læreren bare fange elevenes (spontane) oppmerksomhet, og forsømme muligheten for å oppøve deres viljestyrte oppmerksomhet. Idealet er stoisk ro.

Dette kan høres overraskende ut for dagens leser, men argumentet er at evnen til oppmerksomhet ikke blir oppøvet ved bare å fange elevenes

oppmerksomhet med noe som er spennende. Slik fanger man bare deres spontane og ufrivillige oppmerksomhet, som en slags refleks, og det er ikke dette som er lærerens oppgave.

Et kompromiss

Vi kan i dag være tilbøyelige til å synes at den gamle skole var ganske frastøtende når den bygger på repetisjon, utenatlære og en disiplinering av elevenes sinn. Men hvis man ser nærmere på så vel den teoretiske som den praktisk-pedagogiske striden om oppmerksomheten fra denne tiden, vil man se at den gamle skole i det minste stiller et vesentlig spørsmål som vi også har problemer med å svare på i dag: Hvordan trenes elevenes evne til å være oppmerksomme på en oppgave som ikke er spennende, hvis læreren utelukkende skal bruke underholdning som middel til å fange elevenes oppmerksomhet? Eller med andre ord, hvilken rolle skal underholdning spille i undervisningen?

En av de teoretiske utformningene som den viljestyrte oppmerksomheten fikk i disse årene, med bakgrunn i striden mellom den gamle og den nye skole, var at viljestyrt oppmerksomhet *ikke* skal forstås som evnen til å ikke bli forstyrret, men derimot som evnen til å kunne finne tilbake til oppgaven etter å ha vært avsporet. Det er altså ikke stoikerens evne til å fastholde sin oppmerksomhet på tross av sult, tørst og smerte som er idealet, men derimot evnen til, selv om vilkårene hele tiden endrer seg dynamisk, å forbinde forskjellige elementer av mening over tid. Det er evnen til å ta imot informasjon, behandle den og utføre en oppgave, som er idealet. Og det er det mange barn som sliter med, noe som ble tydelig i skolen da elevene fra siste halvdel av 1800-tallet kom til å tilbringe en stor del av sin tid der.

Den stadig mer detaljerte forståelsen og målingen av elevenes prestasjoner i skolene førte til at psykologien utvidet sin teoretiske forståelse av menneskets åndsevner, og dannet seg et bilde av hva som kan karakteriseres som henholdsvis normal og ikke-normal utvikling. Aldersinndelte klasser gjorde det mulig å etablere standarder for hvilket utviklingsstrinn en elev skulle være på for å kunne gå på et gitt klasstrinn.

Kategoriseringen av barns forskjellige typer funksjonshemning eller utviklingsforstyrrelser var

slik sett på denne tid gjenstand for teoretisering. Hittil var alle disse barna blitt samlet ett sted, da det ikke var noen grunn til å differensiere mellom et barn som var født blind, døvt eller utviklingshemmet. På slutten av 1800-tallet var det ennå kun tale om klassifisering som et rent praktisk sorteringsredskap. Men i begynnelsen av 1900-tallet begynte enkelte psykologer og pedagoger gradvis, gjennom undervisning, å finne ut at også disse barna kan lære, til tross for sine handikap.

Oppmerksomhet brukes i dag i psykologien som en samlebetegnelse for en lang rekke forskjellige kognitive fenomener som henger sammen med fenomener som persepsjon, erfaring, affekt m.m. Det brukes videre spesifikt som et diagnostisk verktøy som fokuserer på kognitive evner, som særlig blir vurdert høyt innenfor utdanningssammenhenger. Og, som dagens forskning avslører, er det fortsatt vanskelig å begrepslig bestemme dette flytende fenomenet. Men med en historisk gjennomgang av begrepet, sett i relasjon til de pedagogiske praksiser som har spilt en nøkkelrolle, kan man få en dypere forståelse for dette sentrale begrepet.

NOTE

¹ Oversatt av Tore Brøyen

LITTERATUR

- AIKEN, C.** (1896). *Methods of Mind-Training: Concentrated Attention and Memory*. New York, NY: Harper & Brothers Publishers. Lokalisert 14. februar 2018. Lastet ned fra: <<http://catalog.hathitrust.org/Record/006510597>>
- HEEGAARD, S.** (1882). *Om Opdragelse. En Fremstilling af Pædagogikken tillige med et Omrids af dens Historie*. København: Gyldendalske Boghandels Forlag (F. Hegel og søn).
- HERBART, J.F.** (1980[1835/1841]). *Pædagogiske forelæsninger i omrids* (2. udg.). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- HUGHES, J.L.** (1893[1880]). *How to Secure and Retain Attention*. New York, NY: E.L. Kellogg & Co. Revidert utgave. Første gang utgitt i 1880. Lastet ned 25. februar 2018 på: <<https://archive.org/details/howtosecureandretain1893hugh>>
- KLEMM, L.R.** (1889). *European Schools: or What I Saw in the Schools of Germany, France, Austria, and Switzerland*. New York, NY: D. Appleton and Company.
- LJUNGDALH, A.K.** (2018). *Opmærksomhedsbegrebets historie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- OBERSTEINER, H.** (1879). Experimental Researches on Attention. *Brain*, 1(4), s. 439-453.
- ROOPER, T.G.** (1891[1881]). *Apperception, or the Essential Mental Operation in the Act of Learning. An Essay on "A Pot of Green Feathers"* (2. utg.). Syracuse, NY: C.W. Bardeen Publishers.
- ROSE, N.** (1985). *The Psychological Complex. Psychology, Politics and Society in England, 1869-1939*. London: Routledge & Kegan Paul.



Anders Kruse Ljungdalh, ph.d., er lektor i utdanningsvitenskap ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet i Odense, Danmark. Hans forskningsområder er: historisk epistemologi, praksisfilosofi, medisinsk filosofi, utdanningspolitikk, barn og unge.

Se ledige stillinger i barnehage og skole på Lærerjobb.no

Foto: Shutterstock



Stillingsportalen for utdanningssektoren

Malkenes om Malkenes-saken

■ AV JANICKE HELDAL STRAY, FØRSTEAMANUENSIS VED MF, VITENSKAPELIG HØYSKOLE

Hva som skjedde da makten over skolehverdagen i Oslo-skolen ble flyttet vekk fra lærere og rektorer og over til områdedirektører og byråkrater.

Simon Malkenes er lærer og samfunnsdebattant. Han er forfatter av boken *Bak fasaden i Oslo-skolen* (2014), men ble for alvor kjent i mars 2018 da han beskrev skolen han arbeidet på i *Dagsnytt 18*. Historien han fortalte, og det at den ble fortalt, fikk konsekvenser. På Ulsrud skole, der han arbeidet, ble det ført personalsak mot Malkenes. Han fikk varslerspenningen, ble sykemeldt og sluttet i lærerjobben på Ulsrud. Til tross for alt medietrykket han ble utsatt for i denne perioden – eller kanskje motivert av dette – publiseres nå en ny bok fra Malkenes: *Det store skoleeksperimentet*. Innledningsvis skriver Malkenes at boken er en kritikk av en av de mest markante skolereformene i norsk historie, Kunnskapsløftet, og den styringsideologien som ble innført sammen med den nye læreplanen. I boken får leserne en grundig presentasjon av hvordan byråkrater, konsulenter, ideologisk orienterte forskere og utdanningsetaten styrer Oslo-skolen. Vi kjenner til at det er turbulens i skoleetaten i Oslo, men for mange av oss er det vanskelig helt å forstå hva som foregår. Boken kan på den måten bidra til å kaste lys over

hvordan Oslo-skolen styres, slik lektor og pedagog Malkenes opplever det.

Det store skoleeksperimentet

Boken har tittelen *Det store skoleeksperimentet*, med underoverskriften *makt, barn og forretningsliv i «verdens beste skole»*. Som tittelen forteller, er det skolen som bedrift, styrt etter økonomiske modeller, for og gjennom bruk av konserner, som er grunntematikken i boken. Grunnleggende spørsmål som stilles i boken er: Hva skjer med skolen når den blir styrt, ikke etter pedagogiske innsikter og antagelser, men for optimalisering av effektivitet og lønnsomhet målt som høye prestasjoner, hvordan rammer dette barna/elevne, og hva skjer med dem som kritiserer systemet.

Malkenes' strategi for å besvare disse spørsmålene er, i tillegg til egne erfaringer som lærer, å lese seg opp og lete etter bakgrunnen for de avgjørelser som tas sentralt. Han presenterer teorier om økonomistyring og viser hvordan disse har fått gjennomslag i ledelse og styring av Oslo-skolen. Dette gjør han ved å be om innsyn – og ofte få flere avslag før

han mottar en sladdet versjon. Dette er viktige sakspapirer der forhold og avtaler mellom skoleetaten og konsulentfirmaer er synlige. Han viser også hvordan noen forskere, særlig knyttet til BI, blir brukt både for å foreslå, begrunne empirisk og teoretisk, samt evaluere prosjekter i skolen. Det han fundamentalt viser i boken, er hvordan skolens oppdrag er i endring – fra å være et pedagogisk oppdrag til å bli et økonomisk prosjekt. Malkenes kaller dette en «fortiet virkelighet» og refererer innledningsvis i boken fra et intervju med en journalist der Malkenes selv uttaler at det burde vært ett *#metoo* for lærere, fordi «det er mange fortellinger her som er problematiske, og som man bør være interessert i å undersøke. Man bør spørre 'Kan det stemme at det er slik'» (side 15). Han henviser her til hvordan han har opplevd å bli møtt av skoleetaten og politikere når han har forsøkt å ta opp ting han mener er problematiske med styringen av skolen.

Malkenes skriver om maktutøvelse og disiplinering av lærere, rektorer og elever, alt for å fremme ett uttalt mål: å gjøre skolen til verdens beste. Når det blir protestert mot for sterk målstyring, bruker politikerne ifølge Malkenes en stridsretorikk. Dette er ikke Malkenes alene om å mene, og det er holdepunkter for at stridsretorikken

Simon Malkenes

Det store skoleeksperimentet

*Makt, barn og forretnings-
hemmeligheter i «verdens beste
skole»*

Forlaget Manifest

336 sider

har sitt opphav i endringer i skolepolitikken da Kunnskapsløftet ble utarbeidet. Under arbeidet med reformen endret språket om skolen seg. Dette medførte igjen en endring i forståelsen av hva skolens oppgave skal være og endring i den politiske og byråkratiske holdningen til elever, lærere, pedagoger og forskere. Helge Ole Bergesens bok *Kampen om kunnskapsskolen* fra 2006 er en god start for å forstå hva som skjedde. Ifølge Bergesen var det mye som sto på spill, og det som sto på spill er ideologisk. I boken til Bergesen, som var statssekretær for utdanningsminister Kristin Clemet og en sentral ideolog i utviklingen av skolereformen, skriver han at endringene i skolens innhold er ideologiske og nødvendigvis fører til ideologisk strid. Malkenes skriver at kunnskapsløftet medførte «uintender-te konsekvenser» for livet på skolen og «de feilslåtte tiltakene som ble satt inn for å løse disse problemene». Noe av det som ifølge Malkenes gikk galt, var at «makten over skolehverdagen ble flyttet vekk fra lærere og rektorer og over til områdedirektører og byråkrater, der man skapte en kultur der omdømme og mediehandling ble viktigere enn åpenhet og ytringsfrihet» (side 19). I den første delen av boken skriver Malkenes om hvordan økonomiske teorier om produktivitet,



human kapital, måloppnåelse og testbasert ansvarliggjøring ble innført med Kunnskapsløftet.

Starten på det hele

Noe av bakgrunnen for denne utviklingen er at Clemet, i oppløpet til Kunnskapsløftet fra 2006, satte ned en gruppe som skulle gi en

situasjonsbeskrivelse av skolen. Mandatet til utvalget var å gi en oversikt over tilgjengelig forskning over hva en god skole er. Allerede i dette arbeidet, sammen med det som heter *Kompetanseberetningene* fra Utdannings- og forskningsdepartementet, ble det etablert en utdanningsøkonomisk og human kapital-forståelse av den gode

skole, samt selektiv bruk av forskning. Det handler om prestasjoner, konkurranse, fritt skolevalg. Vi fikk nye begreper om skolen: læringsintensitet, læringsstrykk, læringsanstrengelser, læringsmuskler og vektløs verdiskaping. En sannhet som ble etablert i dette arbeidet, var at det er læreren som er avgjørende – noe som førte til at klasseledelse ble trukket frem og finansiert som et viktig forskningsfelt. Noen ble overbevist om at klasserommet var den stabile størrelsen, der det avgjørende var lærere som håndterte og ledet disse rommene. Skolen ble omgjort til en bedrift, resultat kvaliteten ble fremhevet som det viktigste, og «danning» ble byttet ut med «grunnleggende ferdigheter». Historien om hvordan dette narrativet ble begrunnet og satt sammen, er for langt for å kunne gjengi i sin fulle bredde her, men en helt sentral konsekvens av denne ideologien er – og her kan vi bruke pedagogiske begreper – at elevene fikk ansvar for egen læring og selvregulering, noe som fører til økt individualisering av skolen, vektlegging av elevenes kompetanser og ferdigheter, svekkelse av skolens demokratiske dannelsesoppdrag og bruk av tester for å måle om elevene lærer det de skal. I kjølvannet av dette ser vi at skolen i høyere grad enn tidligere reproducerer ulikheter. Nå betyr familiebakgrunn mer enn tidligere, og flere elever blir psykisk syke (side 160 og utover). Malkenes beskriver altså i boken det som skjer etter at *Kampen om kunnskapsskolen* ifølge Bergesens ståsted er vunnet, og den nye styringsideologien implementert.

Vi bør ikke bare se til Høyre

Noe av det Malkenes bruker tid på er å forsøke å forstå logikken bak de

valgene utdanningsetaten har gjort for å forbedre Oslo-skolen. Et spørsmål som fremstår som legitimt, gjelder bruken av konsulentfirmaer. Han spør om innsyn i begrunnelsen for og avtalene utdanningsetaten i Oslo har med for eksempel Ernst og Young i stedet for med skole- og klasseromsforskere. Mottoet til Ernst og Young er *Building a better working world*, og ifølge nettsiden deres «et internasjonalt selskap med virksomhet innen revisjon, skatte- og avgiftsrådgivning og forretningsjus». Når de snakker om skolen, bruker de begreper som ståstedsanalyse og pedagogisk produksjon. Læringsstrykk er ferskvare», er et annet utsagn fra en entusiastisk Ernst og Young-konsulent. Uttalelsen fremstår som merkelig for denne leseren. Når Malkenes får innsyn i (sladdede) dokumenter fra Ernst og Young, viser det seg at «utgangspunktet var det de kalte utfordringer knyttet til variasjon og ustabilitet i resultatutvikling» (side 185). Oversatt betyr dette noe sånn som at lærerne må lede klassen på en måte som utnytter læringsstrykket (ferskvaren), slik at det som er bra kan bli bedre, samt å finne kjennetegn på beste praksis (best practice). Men dette er ikke begrenset til Ernst og Young. Malkenes beskriver også ideologien bak blant andre Teach First og Oxford Research. Felles er at disse er utformet ut fra næringslivets logikk og forståelse av hva skolen skal være.

Det Malkenes viser i denne boken, er at skolen er endret, noe som også har endret den politiske oppfatningen av hvorfor vi har skolen. Gjennom en sterk styringskultur, utbredt bruk av tester, ansvarliggjøring av rektorer (blant annet telefon fra skolesjefens kontor når resultatene ikke er 'gode

nok') og lærer. Kombinert med nye kompetansekrav til rektor – det er ikke lenger pedagogiske krav til rektor, men utdanningsledelse, og forsøk på hemmelighold av oppdragskontrakter (for eksempel med Ernst og Young), utstrakt bruk av eksterne konsulenter som rådgivere og de som evaluerer resultater. Videre nevner Malkenes vektlegging av forskning fra en liten gruppe forskere som har økonomi og utdanning som forskningsfelt, og effektiv utestenging av motstemmer, har skolen slik vi kjente den endret seg dramatisk. Dette går, ifølge Malkenes, først og fremst utover de mest sårbare elevene. Skolen er blitt et instrument for å øke produktivitet, særlig knyttet til økonomisk konkurransedyktighet. Gjennom målinger og tester overvåkes og disiplineres lærere og skoleledere til å vektlegge prøveforberedelser i undervisningen, og når resultatene ikke er gode nok, blir de trikset med og pyntet på.

Tre innvendinger

Malkenes er en kritisk stemme, og noen vil mene at han er for kritisk – på grensen til konspiratorisk. I denne boken viser han sitt syn på det som skjer, og han underbygger dette med et overveldende omfang av styringspapirer, oppdragsbrev, instruksjoner og annet materiell. Det som kan leses som en eventuell svakhet ved boken, er at Malkenes legger mye skyld på én part, og den parten er Høyre. Det er tre innvendinger som kan være viktige å ta med. For det første har denne skolepolitikken bred oppslutning på Stortinget. Da SV satt med regjeringsmakt og hadde ministerposten, ble ikke de økonomiske og styringsideologiske trekkene svekket, heller tvert imot. For det andre, og dette er helt sentralt;

vi har ett byråkrati, skoleetaten og utdanningsdirektoratet, som spiller en sterk og aktiv – til tider selvsten- dig – rolle for å strømlinje styrings- ideologien. Søgnen har vært en sentral byråkrat i skolen lenge – siden før Kunnskapsløftet. Hun er byråkraten som klarte å få makt og posisjon, uav- hengig av om det er AP, Høyre eller SV som har ministerposten. Søgnen var helt sentral i utformingen av den forrige læreplanen, L97, og arbeidet like aktivt og tett med Hernes som hun gjorde med Clemet.

Et tredje forhold er at departe- mentet og direktoratet faktisk samar- beider tett med forskningsmiljøene. Dette skjer på flere plan, fra å styre forskningsmidler gjennom Norsk Forskningsråd, til å involvere forsk- ningsmiljøer i gjennomføring og evaluering av tester (for eksempel PISA og TIMMS). En konsekvens er at mange forskningsmiljøer vet at de må spille på lag for å få midler. Sammen med tellekanter og samme type instrumentell styringsideologi i forskning som i skolen, viser dette seg gjennom en favorisering av forskere som bekrefter de politiske intensjo- nene.

Disse tre forholdene (et samstemt storting, sterke og autonome byråkra- ter og tette bånd mellom styrende og forskere) er kanskje en del av forkla- ring på hvorfor det har utviklet seg en lite demokratisk ytringskultur når det

er diskusjoner om og kritikk av utdan- ningspolitikk og styring av skolen.

«Jeg ser ingen grunn til å diskutere dette med dere»

Å hevde at det er en lite demokratisk ytringskultur i skolen, må selvsagt begrunnes. Malkenes fremlegging av saken er en begrunnelse. I bokens avslutning skriver han om personal- saken mot ham, og her skriver han at han etter at han skrev *Bak fasaden i Osloskolen*, opplevde «stridsretorikk som mistenkeliggjør innvendinger og kritikk, (...) personangrep, (...) synet på skole som en kamp der alle virke- midler er tillatt, språket er et verktøy for å vinne, innholdet i argumentasjo- nen er ikke viktig, bare seieren. (...) det blir lov å ta mannen, ikke ballen» (s. 280).

Et eksempel på dette har jeg selv vært vitne til, og det kan tjene som eksempel for å illustrere det Malkenes selv hevder i boken. Det som skjedde er som følger: I oktober 2016 inviterte Utdanningsforbundet til debatt om nye Generell del. Det var satt sammen et panel av fagfolk, fagforbundet og kunnskapsministeren. Etter at alle i panelet hadde presentert sine inn- legg, var det åpent for spørsmål. Som publikum opplevde jeg både en viss entusiasme og en viss bekymring blant dem som var til stede i salen, særlig lærere og elever, men også forskere. Flere stilte spørsmål som handlet

om hvordan skolen kunne bli mer inkluderende, bedre for dem som strever, mindre prestasjonsorientert og målstyrt. De fleste spørsmålene gikk naturlig nok til ministeren. Mot slutten av debatten reiste Simon Malkenes seg og innledet med å si at styringssystemer hindrer læring. Ministeren avbrøt, pekte på Malke- nes og deretter to andre mannlige lærere i publikum. «Jeg gidder ikke svare», sa han. «Dere er på alle sårne møter som dette og stiller de samme spørsmålene hver gang. Jeg ser ingen grunn til å diskutere dette med dere». Kroppsspråket, tonefallet og gestene var ikke vanskelig å tyde. Ministeren brukte en strids- og maktretorikk som sjelden lar seg observere så eksplisitt i politiske diskusjoner. Det graverende her var selvsagt at dette ikke var en diskusjon mellom politikere, men mellom politisk ledelse og fotfolket, lærerne. Nå er det heldigvis lov til å bruke ytringsfriheten uten nærmest å bli forsøkt mobbet ut av diskusjo- nen av ministeren. Ett virkemiddel som historisk sett har fungert godt i mange tilfeller, er å ta opp pennen og skrive en bok. Den demokratiske ret- ten har Malkenes brukt, og i et godt fungerende demokrati bør det være av stor interesse for allmennheten og styrende å høre fra alle som er part i saken – og særlig de som forsøker å snakke barna og de sårbares sak.

Om å finne fram til sine naturlige evner

Ken Robinson og Lou Aronica

I sitt rette element

Når lidenskap forandrer alt

Fagbokforlaget

240 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD

HISTORIKER

Historien om engelske Ken Robinson, født i 1953, er historien om arbeiderklassegutten fra Liverpool som ble professor i utdanning og rådgiver/leder av flere internasjonale organisasjoner og kommisjoner innenfor kunst og kreativitet. I 2003 ble Robinson adlet av dronning Elisabeth for sine bidrag til kunsten. I dag er Robinson bosatt i California, han er en ettertraktet foredragsholder, samtidig som han er å finne på YouTube og andre nettsteder.

På sin merittliste har Robinson også flere bøker, og med *I sitt rette element* foreligger han nå på norsk. Som medforfatter oppgis Lou Aronica, amerikansk forfatter og forlegger, som synes å ha hatt en redaktøroppgave i arbeidet med boka, for det er utvilsomt Robinsons refleksjoner som utgjør selve innholdet, og han går rett på sak. Vi er alle født med «enorme» naturlige evner og anlegg, forklarer han innledningsvis, men de fleste av disse mister vi kontakten med, noe som skolen er den viktigste årsaken til. Dermed er det mange som ikke kjenner sitt potensial og heller ikke hva de er i stand til å utrette.

Begrepet «det rette element» bruker Robinson for «å beskrive møtestedet mellom det vi elsker å holde på med og

det vi er gode til», treffpunktet mellom hva vi virkelig brenner for og det vi er naturlig flinke til. Med en skole, og dette gjelder også for den norske, som har sine verdier og struktur fra 1800-tallets industrialisme, må store endringer til for å møte en verden i rask endring. Det er gjennom å frigjøre det enkelte individs kreative anlegg og evner endringene kan møtes, ikke ved å forme alle barn og unge i den samme støpeskjeen.

Ifølge Robinson er tre forhold særlig fremtredende ved den britiske og de fleste andre skoler. Den er i stor grad fokusert på visse typer kritisk analyse og resonnementer, spesielt knyttet til ord og tall. Viktig i og for seg, men menneskets intelligens inneholder så mye mer. Videre peker Robinson på skolens hierarkiske organisering av fagene, med realfagene øverst, dernest de humanistiske – og nederst kunsthagene, der de siste stadig kuttes ned på. Det tredje forholdet er skolens bruk og avhengighet av kartlegging og vurderinger, der elever gjennom standardiserte tester presses til å prestere på stadig høyere nivå.

Disse forholdene gjør at vi får en skole som fokuserer på en svært snever oppfatning av menneskets intelligens, evner og potensial, og derfor i altfor stor grad prioriterer visse typer anlegg og evner. Resultatet av en slik skole er nedslående:

Skolen som system er forventet å skulle utvikle våre naturlige evner og sette oss i stand til å finne vår vei og plass i verden. I stedet kveler systemet altfor mange elevers anlegg og evner og dreper ethvert tilløp til lærelyst.

Robinson lar oss møte personer som alle har sin historie å fortelle om hvordan de fant «sitt rette element». Han forteller om den urolige åtteåringen Gillian, som foreldrene etter råd fra skolen tok til psykolog, som nærmest ved en tilfeldighet oppdaget at Gillian hadde anlegg for å

danse. Hun var ikke noe problembarn, sier Robinson, «hun trengte bare å være seg selv». Gillian Lynne ble etter hvert ballettdanser, skuespiller, instruktør, koreograf, og for sin kunstneriske karriere ble hun ble adlet i 2014. Så møter vi Matt, skoleflink gutt, og som så mange andre begynte han å drolletegne mens han kjedet seg i timene. Mot foreldrenes råd valgte han å satse på tegning, og Matt Groening ble etter hvert skaperen av animasjonssuksessen The Simpsons.

Kjendisnavnene kommer på rekke og rad: nobelprisvinneren i økonomi i 1970, Paul Samuelson, rockekjendiser som Mick Fleetwood og Paul McCartney, multikunstneren Faith Ringgold, fysiker og nobelprisvinner Richard Feynman. Disse og andre forteller tilnærmet samme historie om en skole de enten mislikte eller ikke forsto, og hvordan de mer til tross for enn gjennom skolen fant sitt rette element.

Robinson er strukturert, og kjendisene overskygger ikke hans innsiktsfulle drøftinger av begrepet intelligens, og hvordan kreativitet og kultur gjensidig former menneskers liv. Imidlertid styrer han lenge unna spørsmålet om hvordan den skolen skal være som skal gi rom for og stimulere elevene til å bli bevisst på sine evner og la de utfolde seg med hva de brenner for. På den annen side er han ikke til å misforstå når han poengterer at overfor framtidens utfordringer er det ikke reformer i skole og utdanning som er veien å gå, derimot «total forvandling og omlegging». Da må personlig tilpasning, ikke standardisering av skole og utdanning, ligge i bunn.

I sitt rette element bringer kanskje ikke noe grensesprengende nytt til torgs, men Sir Ken Robinson løfter fram og tydeliggjør spørsmål som er sentrale innenfor skole og utdanning, og mang en lærer vil nok nikke samtykkende til hans meninger om skolens innhold og framtidens utfordringer.

Det finnes ingen god skole som ikke har drivende dyktige lærere. Men det finnes nok av dårlige skoler som har hyllemeter med læreplankrav og en masse standardiserte tester.

Vurder dine imperativer!

Dennis Shirley
Nye perspektiver på endring i skolen
Læring med integritet

Gyldendal Akademisk
165 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Gi akt på hvilke pedagogiske imperativer som leder deg! Dette kan være budskapet til lærere og skoleledere i en ny bok skrevet av Dennis Shirley:



Nye perspektiver på endring i skolen. Læring med integritet.

Grammatisk står imperativ for oppfordrende eller kommanderende utsagn. Imperativer blir klare når de uttrykkes åpent og direkte. Da kan en ta stilling til om en vil følge dem eller ikke. Noe annet er det med de mer indirekte henstillingene om hvilke idealer eller hvilken praksis lærere skal følge. Imperativer om hva som er viktig, kan nemlig ligge i kulturen og mellom linjene i det som formidles til lærere direkte. Slike uuttalte henstillinger kan være like kraftige og konsekvensrike som pålegg som formidles åpent. Men selvfølgelig er de mer skjulte påleggene vanskeligere både å avsløre og å motsi. Og det er her denne boka kan komme selvstendige lærere og skoleledere til hjelp!

Shirley er en amerikansk professor i pedagogikk med bred internasjonal erfaring. Han har samlet og vurdert dokumentasjon og vitenskapelig materiale fra hele verden. Han er kommet til at forsknings-, test- og målingsaktiviteten i skolen har ført til mange uheldige konsekvenser. Denne kritikken er han ikke alene om, men hans fortolkning og reaksjon på situasjonen er original: Han tolker det slik at de uheldige sidene av denne virksomheten har sammenheng med at mange pedagoger har latt seg lede av lite tjenlige imperativer. Nå mener han det er behov for å bytte dem ut.

Dette gjør Shirley ved å lansere forslag til fem alternative og mer verdifulle imperativer:

1. Vis skjønn i omgangen med forskning
2. Forhold deg fortolkende
3. Opptre profesjonelt
4. Vær vidsynt
5. Erkjenn at skolen angår hele eksistensen

Nedenfor gjengis disse i en forkortet og popularisert form.

1) Vis skjønn i omgangen med forskning

Shirley er langt fra noen forskningsskeptiker. Derimot poengterer han at resultatene må brukes med langt større grad av kritisk skjønn enn det som ofte er tilfelle. Boka viser hvordan forskning er blitt anvendt feilaktig, og brukt nærmest som et pressmiddel for markedsorientering, standardisering og kortsiktige økonomiske interesser. Dette omtaler han som det ideologiske imperativet. For han står dette i motsetning den forståelsen som ligger til grunn for det imperativet han anbefaler, nemlig det *forskningsbaserte imperativet*.

2) Forhold deg fortolkende

«Tall og data kan gjøre det lettere å identifisere problemer, men de kan ikke

diktere løsninger. Det er derfor det *fortolkende imperativet* er så viktig.» (side 126). En må fortolke undersøkelser og vurdere resultatene ut fra hva det betyr for ens egen virksomhet, og i lys av egne tradisjoner. Altfor mange overtar automatisk ideer og praksiser fra andre land (side 79). Denne uheldige tendensen betegner han som det imperialistiske imperativet.

3) Opptre profesjonelt

Den ideologiske og imperialistiske tankegangen har ført til at læreres hverdag mer og mer blir underlagt toppstyring. Dette har ført til det han kaller det dikterende imperativet.

Han mener derfor at det nå er behov for å styrke den faglige dømmekraft og deltakelse i det kollegiale nettverket for undervisning og læring. Shirley sier det slik:

Undervisning er et håndverk som krever kløkt og finfølelse. Det krever mer enn tekniske ferdigheter – det må vekke følelser for å engasjere elevene fullt ut og få dem til å gå inn i stoffet med hele seg. Det er tid for å skape et nytt *profesjonelt imperativ* som favner mye bredere [side 129, uthevet i originalen].

4) Vær vidsynt

Oppfordringen til vidsyn er forfatterens motsvar til det han kaller det nærsynte imperativet. Han mener opptatthet av å oppnå gode og målbare resultater lett gjør skoler nærsynte. Åpen nysgjerrighet mot andre kulturer og skoler snevres inn. Han kaller dette det nærsynte i motsetning til det *vidsynte imperativet*.

Det kan se ut som land som har hatt en ledende økonomisk rolle, har vanskelig for å innrømme at de kan ha noe å lære av andre land som har lyktes bedre med sin skolepolitikk. Det er lettere å tviholde på skylappene og konsentrere seg om de nære ting (Side 98).

5) Erkjenn at skolen angår hele eksistensen

Forfatteren frykter at det instrumentelle imperativet skal bli enerådende. «Vi trenger lærere som forstår 'pedagogikkens verdighet' som en subtil åndelig gjerning» (side 133). Det må her tilføyes at Shirley på dette punkt henviser til flere religioner og sekulære tankeretninger. Interessant er det at han fremhever at det innenfor islamsk filosofi forventes at læreren skal være et ideal som tilgodeser det som tjener fellesskapet.

Så må det tilføyes at Shirley også kan være forsonlig: «Det gjør ingen ting om læreren snubler litt. Ingen er perfekt» (side 134). Skolen skal ikke bare være et sted for å lære bestemte kunnskaper og ferdigheter; det skal også være et sted der en bryr seg om det å være til. Skole handler også om livskvalitet og det å utvikle mening.

En bok for holdning mer enn en bok for handling

Shirley har ikke levert noen håndbok for pedagogisk handling. Kanskje mer trefende en bok for praktisk-kritisk holdning.

Eirik J. Irgens har skrevet et instruktivt forord. Det gjengir hovedinnholdet i boka på en klar måte. Trolig vil mange kunne ha nytte av å lese bare dette. Bak i boka har forlaget tatt med hele det omfattende noteapparatet. Slik er boka lett tilgjengelig både for den som vil undersøke bakgrunnsmateriale for forfatterens resonnementer, og for den som vil nøye seg med en godt lesbar hovedtekst.

Sjelden kan en finne så mye kunnskap om skole innenfor 110 sider. Boka er skrevet av en gjennomskolert og internasjonalt orientert person. De som har, eller ønsker å ha innflytelse på fremtidens skole i Norge, vil her kunne finne materiale for å bygge opp egen argumentasjon; det være seg politikere, lærerorganisasjoner, lærere eller skoleledere. Men den som misliker nyanser, frarådes å lese denne boka.

Løsningsorientert samarbeid

Baard Johannessen og Torhild Skotheim (red.)

Barn og unge i midten

Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst

Gyldendal Akademisk
370 sider

AV KJERSTI DYBVIG

LEKTOR OG FORFATTER

Det er viktig med bøker som stiller spørsmål ved vår tilnærming til barn og unge i en krevende skolehverdag, bøker som drøfter hvilke faglige ressurser

skolen bør sette inn rundt elever med komplekse utfordringer, og som legger ny og spennende forskning til grunn for sine analyser.

I denne vitenskapelige antologien tar forfatterne for seg ulike case-studier og ser dem i lys av forskjellige profesjoner. Med ulike elevtyper i sentrum for analysene, går forfatterne i dybden på profesjonsutøvere innenfor skole, psykiatri, helsevesen, politi og barnevern. Og den røde tråden er betydningen av et profesjonssamarbeid som trer inn, og samarbeider, fra dag én.

Leseren introduseres til begrep som *monofaglighet*, *kryssfaglighet*, *flerfaglighet*, *tverrfaglighet* og *transfaglighet*. Og selv om disse begrepene noen ganger kan være vanskelige å skille fra hverandre, mener forfatterne at de bør innarbeides både i skolens interne arbeid med kartlegging og i samarbeidet med eksterne instanser. For det er av vital betydning at de som skal bistå skolen med å finne de

beste løsningene på enkeltelevers behov, også snakker skolens språk.

Tverrfaglig samarbeid på studentnivå

Forfatterne henvender seg først og fremst til lærere og lærerstudenter. Men når det gjelder den siste gruppen, er det interessant å se at disse ønsker seg et tverrfaglig og formalisert samarbeid mellom ulike utdanninger allerede i studietiden. For lærerstudentene, som er bevisst på at barn og unges utvikling må sees i et større samfunnsperspektiv, understreker betydningen av å etablere noen felles arenaer med studenter innenfor psykisk og fysisk helsevern, barnevern og politi. Dette mener de både vil forbedre og forenkle samarbeidet mellom ulike faggrupper etter endt utdanning.

I dag samarbeider interne aktører i skolen, som lærere, spesialpedagoger, sosiallærere, skoleledere og helsesøstre; og med eksterne aktører som PP-tjenesten, BUP, barnevern og politi. Tanken er at dette samarbeidet vil bli tettere og bedre, og kanskje mer fritt for profesjonskamp, dersom det starter på studentnivå. Og når flere profesjoner samtidig skal inn rundt enkeltelever, er det en stor fordel om disse kjenner hverandres styrke og svakhet på forhånd. Da kan en hente ut det beste i alle profesjonene og slik oppnå de beste resultatene for elevene.

Et refleksivt forhold til egen bakgrunn

Forfatterne har et godt poeng når de understreker at forhold som ligger utenfor skolen, som regel kommer til syne i skolen først. At de som jobber med barna og ungdommene da har et refleksivt forhold til sin egen bakgrunn, er særdeles viktig. Profesjonsutøverne må legge egne verdier og holdninger til side når de møter den kompleksiteten av utfordringer som enkeltelever kan ha. Vi vet for eksempel at det er lettere for foreldre med høyere utdanning å møte profesjonsutøvere fra ulike etater, fordi de kan snakke det



samme språket. Derimot blir det gjerne både konflikter og misforståelser når ulike kulturer og utdanningsnivå møtes. Det er derfor avgjørende at både skole, barnevern og andre instanser har evne til å reflektere over egne synspunkt og erfaringer i møte med andres syn og vurderinger, både innenfor deres egen forståelseshorisont og deres fagfelt.

Kapittelet om barn og unge i det 21. århundre er særdeles interessant i denne sammenhengen. For hvem er dagens ungdom? Hvilken bakgrunn har de? Hva slags framtid ønsker de? Forfatterne legger tankene til modernitetsteoretikeren Anthony Giddens til grunn, og drøfter forholdet mellom individualitet og frihet på den ene siden – opp mot tilhørighet og fellesskap på den andre. Dagens unge lever i en senmoderne verden, der individualisering og institusjonalisering av kunnskap er dominerende. Barnehage og skole har fått sterkere posisjon som sosialiseringsarenaer, og en ser en bevegelse bort fra familieorienterte retningslinjer. Veien fra en kollektivistisk orientering til en individualistisk orientering stiller nye krav, og kunnskap er (kanskje) den eneste veien til et vellykket voksenliv.

Men familier løser økonomi, oppdragelse og omsorg ulikt. Ulike familiekonstellasjoner har endret samfunnets syn på hva som er en «riktig» familie og hvilke verdier som skal dominere i oppdragelsen av barna. Mange barn har flyttet og byttet hjem mange ganger, samt levd i ulike familiekonstellasjoner gjennom hele oppveksten. Dette kan gjøre barna mer sårbare, men også mer motstandsdyktige, og de vil derfor på ulike måter takle omskiftelige samfunnsforhold. Det er altså ikke sikkert at en skilsmisse, eller en flytting, er medvirkende til negative erfaringer og problemer hos barna. Men profesjonsarbeidere, om de ikke har et refleksivt forhold til egne holdninger, kan kanskje litt for lett legge skylden for problemene på slike forhold.

Tidlig innsats

Å sette inn ressurser straks det avdekkes problemer, er av avgjørende betydning. Samtidig er forebyggende arbeid på flere fronter viktig. Dette er ikke noe nytt, men det er allikevel nyttig å bli minnet på det, fordi det i praksis ofte avsløres en «vent og se»-holdning når problemer avdekkes.

En tillitsfull relasjon mellom lærer, foreldre og elev er av stor betydning når elevens utfordringsbilde endres. Samtidig viser boken til undersøkelser som avslører at lærere ofte føler at de ikke klarer å se omfanget av, eller kompleksiteten i, psykiske problemer som eleven måtte få. De er usikre på hvem som da vil være de mest sentrale samarbeidspartnerne, og hvordan de skal få tak i disse. Men det er akkurat i en situasjon som dette at fragmentert og monofaglig innsats ikke vil fungere. Hvis læreren da skyver eleven over til helsesøster eller miljøarbeider, som igjen ser at dette muligens er en sak som må overlates til psykiatrien og barnevernet, går tiden, og eleven blir en kasteball mellom alle profesjonene. Men dersom skolen klarer å samle alle ressurspersonene for å utveksle kunnskap og erfaring om elevens situasjon *samtidig*, øker sjansen for at elevens problemer kan løses på en mye bedre og raskere måte.

Barn og unge i midten inneholder både kjent og ukjent kunnskap om de utfordringene alle som jobber med barn og unge møter. Boks styrke er konkretiseringer gjennom case-studier, samtidig som den har et solid vitenskapelig fundament. Den kan også fungere som en nyttig oppslagsbok fordi den er inndelt i oversiktlige kapitler med tydelige undertitler. Og blant forfatterne finner vi folk med så vel politifaglig som pedagogisk bakgrunn, noe som i tillegg gir boka både tyngde og bredde.

Skolebiblioteket som bærebjelke i lesing og læring

Line H. Hjellup (red.), Line H. Hjellup, Anne Håland, Joron Pihl og Arne Svingen
Skolebiblioteket
Læring og leseglede i grunnskolen
 Cappelen Damm Akademisk
 181 sider

AV ANNE RITA FEET

LEKTOR

Opplæringslovens § 9-2 slår fast at «Elevane skal ha tilgang til skolebibliotek». Både lovtekst og tilhørende forskrifter åpner for vid



tolkning og praktisering, og vi vet alle at kvaliteten på skolebibliotekene her i landet varierer. Dette, sammen med manglende enighet om at biblioteket er viktig i lesing og læring, er bakgrunn for *Skolebiblioteket. Læring og leseglede i grunnskolen*. Boken har til hensikt å «bevisstgjøre lærere, studenter og skolebibliotekarere på gevinsten ved å gi skolebiblioteket en sentral plass i leseopplæring». Line Hansen Hjellup, som blant annet er lærer og bibliotekar ved Spangereid skole, er redaktør og forfatter. Hun betegner medforfatterne som et «drømmelag» (s.5): Anne Håland, førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for leseopplæring; Joron Pihl, professor ved Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier ved OsloMet og Arne Svingen, barne- og ungdomsforfatter. Drømmelaget tar for seg litteraturens rolle for læring og leseglede, som blir presentert i del 1 i boka. Del 2, skrevet av Line Hjellup, setter søkelys på skolebibliotekets rolle for å skape leseglede.

Biblioteket som arena for uformell læring

Bokens forside, designet av Kristin Berg Johansen, viser stiliserte personer omgitt av bøker. Blant bøkene er det også plassert digitale medier som PC og lesebrett. Forsiden viser på den måten vei inn i første kapittel: «Skolebiblioteket i framtidens skole». Ifølge forfatteren, Joron Pihl, har skolen og bibliotekene ulike tradisjoner for lesing. Bibliotekets syn har vært at lesing har egenverdi og at lystlesing er litteraturens styrke, mens skolen har hatt fokus på lesekompetanse. Phil hevder også at klasserommet til vanlig er en formell læringsarena, et såkalt «frontstage», mens biblioteket er en uformell plass for læring – et «backstage» (s.27). I vår digitale tid har bøker og litteratur mange konkurrenter, og Pihl skriver at «tida nå er moden for å «innlemme biblioteket som bærebjelke i arbeid med lesing og læring» (s.22). Et samarbeid mellom lærere og skolebibliotekar er løsningen, og et vel fungerende samarbeid kan stimulere til at elevene både opplever leseglede og lærelyst, får bedre leseferdighet og økt mulighet for demokratisk deltakelse.

Gutta som slutta

I del 2 av *Skolebiblioteket. Læring og leseglede i grunnskolen* beskriver Hjellup systematisk og konkret hvordan et samarbeid mellom bibliotekar og lærere kan organiseres. Utgangspunktet hennes er at «alle må med»: kommunen, rektor, lærere og elever. Dessuten må samarbeidet og tiltakene formaliseres i en lokal leseplan. Dette kan bidra til at det dannes en kultur for lesing, mener Hjellup. Hun viser videre frem ti «nøkler» som skal til for å skape leseglede og lesekultur, og på nøkkelknippet har hun blant annet «slipp alt og les», «bad i bøker» og «ha et ekstra fokus på guttene» (s.101). Gutter og lesing har fått ekstra oppmerksomhet i *Skolebiblioteket. Læring og leseglede i grunnskolen*, blant annet i Arne Svingens

kapittel «Gutta som slutta – om gutter og lesing». Dette er faktisk situasjonen, skriver Svingen: «En masse kids vokser opp uten å kunne formulere fornuftige setninger eller stave helt vanlige ord. Og uforholdsmessig mange av dem er gutter» (s.70). Han skryter ikke av å ha løsningen på problemet, men beskriver ulike tiltak som kan ha effekt på guttenes lesing. Blant annet mener Svingen at vi skal gi gutter bøker og annet lesestoff de har lyst til å lese: «Vi må begynne på gølv. Finne den enkle boka. Den med tøff forside og som ikke er altfor tykk». Hjellup understreker det samme i «nøkkel 2»: «Finn rett bok til rett tid» (s.105).

Skolebiblioteket. Læring og leseglede i grunnskolen er rett bok for deg som er opptatt av litteratur og lesing. Det er rett bok for deg som vil bidra til at elevene finner interessante bøker, som igjen kan stimulere til både leseglede og læring. Den er også rett for deg som mener at tida er inne for et selvfølgelig samarbeid mellom lærere og skolebibliotekarer. I sum har Hjellup, Håland, Pihl og Svingen skrevet en bok til bruk for alle som er involvert i leseopplæring i grunnskolen. Og dessuten: *Skolebiblioteket. Læring og leseglede i grunnskolen* er en bok med tøff forside, og den er absolutt ikke for tykk.

Pedagogisk forebygging

Edvard Befring
De pedagogiske kvalitetene
Løfterike muligheter for barn og unge

Universitetsforlaget
174 sider

AV KIRSTEN FLATEN

DOSENT VED HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

Edvard Befring starter sin nye bok med en gjennomgang av pedagogikken og

opplæringens lange historie. Røttene trekkes tilbake til flere hundreår før vår tidsregning, med kineseren Konfutse som oppfordret til å gi den oppvoksende

generasjon omsorgsfull oppfostring og opplæring. Her ble gode rollemodeller gitt den største betydning, og både foreldre og samfunnets ledere ble pålagt ansvar. Også vår mer nærliggende folketro med sine tussefolk og vetter får en plass i det å forklare pedagogikk, og den oppdragende rollen som ligger i det.

Barns potensial

Troen på barns og unges løfterike potensial går som en rød tråd gjennom boken, og det er i dette barn skal møtes med positive forventninger. Det er her de som skal være sammen med unge, kan finne en måte å løse opp vanskelige situasjoner på, og påvirke slik at utviklingen får en dytt i en god retning. Forståelse og holdning er nøkkelord man ikke kommer utenom når man arbeider med barn og unge. Livsverdenen blir preget av individuelle og miljømessige forhold, og forteller noe om hvilke faktorer som påvirker den enkeltes liv. Forfatteren påpeker at risikable skoleopplevelser, som nederlag og negativ stigmatisering, kan få langt-reakkende og fatale følger for et barn.

Forebygging

Boken har en utålmodig tone når den beskriver det som oppleves som manglende tanker om forebygging. En hoderystende henvisning til dagens læreplanverk og lovverk med mangel på føringer for forebygging av vansker. På de fleste av samfunnets områder er det å tenke forebyggende helt selvsagt, men innenfor pedagogiske fagutdanninger er det lite (eller ikke noe) fokus på forebygging. At



det finnes fallgruver for den oppvoksende generasjon, bør ikke være ukjent for dem som legger overordnede planer og føringer. Her innføres begrepet *pedagogisk forebygging*, som denne leseren mottar med glede. I dette begrepet ligger beskyttelse mot forsømmelser, krenkelser og andre risikable skoleforhold.

Pedagogiske begreper

På enkle måter innvies vi i begreper som er nyttige for felles forståelse og i samtale med andre mennesker. Dette er begreper som er med på å utvikle våre holdninger og pedagogiske tanker og handlingsrom. Praktisk erfaringslæring er et slikt begrep. For noen elever er det her vi finner innfallsvinkelen til motivasjon for læring, og der eleven kan tilegne seg den dybdekunnskap som leder til god innsikt og ferdigheter. Forfatteren lager ikke motpoler av erfaringslæring og teoretisk læring, men viser at bredden i elevgruppen gjør at vi trenger begge deler i den pedagogiske skolehverdagen. Her advares det mot den tendensen man ser i skolen til å se på teoretisk læring som mer høyverdig enn praktiske læring. Begge læringsformer er nødvendige for å fylle oppgavene som er i samfunnet vårt. Her kommer livsmestrende læring inn, et begrep som rommer mye. Barn og unge skal være aktører og entreprenører i sine egne liv, og skolens rolle er å legge til rette for og stimulere til å mestre selv. Ikke minst for å bygge opp generasjoner som har tro på at de kan gå inn i voksenlivet som aktive og medvirkende aktører i samarbeid med andre.

Etikk

Rettferdighet er noe vi alle ønsker, og det opprører de fleste når de ser åpenlys urettferdighet. Forfatteren siterer John Rawles, som påpeker hvordan fullstendig rettferdighet er umulig. Det ville innebære at de svakeste gruppene skulle få de største fordelene. Å stimulere til

konkurranse har også urettferdighets-elementet i seg, for her blir det unektelig skapt vinnere og tapere. Når skolen verdsetter teoretisk læring høyest; hvor skal da de praktisk anlagte elevene hente næring til selvilde og troen på at de får det til? Er skolen i sin utforming urettferdig?

Boken er med sine 175 sider overkommelig for de fleste lesere, og den er holdt i et pedagogisk lettfattelig språk. Forfatteren gir oss grunnlag for å reflektere over egen praksis og holdninger. Innholdet bør ha interesse for alle som treffer barn og ungdom i skole og andre institusjoner. En og annen forelder vil sikkert også ha nytte av boken. Men de som virkelig burde lese den, er myndigheter som legger føringer for hvilken bredde og innhold skolen vår skal ha.

Elevkollektivet

Erling Roland
SNU-metoden
- mot kollektive atferdsvansker

Fagbokforlaget
164 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Elever kan samarbeide om å gjennomføre negative handlinger. Når dette skjer, kalles det å ha kollektive atferdsvansker. Boka *SNU-metoden mot kollektive at-*

ferdsvansker av Erling Roland handler om hvordan skoler kan hankses med denne type utfordringer. Likevel er ikke dette bare en praktisk *metodebok*. Den er også en type *ordbok*. Forfatteren lanserer, forklarer og utnytter et egenartet sett av begreper. Disse gjør det enkelt å forstå hans

tankemåte og anbefalinger til lærere. Trolig gjør disse uttrykkene det også enklere for lærere å kunne handle hensiktsmessig når disiplinivanskene er store.

Lærerens autoritet, kollektive atferdsvansker med og uten mobbing og sosialt vakuum utgjør tre sentrale størrelser i den tankegangen boka bygger på.

Lærerens autoritet

«En krevende klasse preges av at læreren har tapt sin autoritet til et destruktivt elevkollektiv,» heter det allerede på første tekstsider i boka. Langt på vei handler boka om veier for om mulig å reetablere lærerens autoritet. Atferdsvansker forstås nemlig som det at lærerens autoritet undergraves. Følgende er typisk for holdningen i boka: «Elevene kan kommunisere med hverandre på en måte som ikke er autorisert av læreren, men slik at læreren ikke skal merke det» (side 67).

Atferdsvansker

Boka skiller mellom kollektive og individuelle atferdsvansker. Kollektive atferdsvansker kjennetegnes ved at den negative atferden ikke stoppes av andre i fellesskapet, og utøverne har hele klassen på radaren. Slike forhold gir trygt rom for mobbing.

Sosialt vakuum

«Elevgruppa er et rom fylt av små og store sosiale regler [...] Men elevgruppa har en gang vært et nærmest tomt rom, der elevene famler i et sosialt tussmørke» (side 41). Noe av Rolands hovedpoeng ligger i at et slikt sosialt vakuum raskt kan omdannes til et destruktivt elevkollektiv (side 27). Fasene i Snu-metodikken tar sikte på å få til et nytt sosialt vakuum for en klasse der de destruktive kreftene til nå har fått råde. Forfatterens tanke er at dersom skolen kan bli satt i stand til å skape en helt annerledes og åpen situasjon, da kan det oppstå muligheter for å få til et konstruktivt klassekollektiv.

SNU-METODEN

Roland formulerer klart premissene for å benytte metoden: «Metoden preges av en tydelig ledelse. Det er altså ikke snakk om en flat struktur; en kollega-gruppe som drøfter seg fram til tiltak» (Side 99). Videre forutsetter metoden at det i hovedsak er klassens lærer som skal gjennomføre det som skal skje i klassen. Dette skal imidlertid skje ved at læreren mottar kvalifisert hjelp og støtte utenfra.

Metoden har en klar struktur. Bokas siste del gir en detaljert og systematisk innføring i hvordan metoden skal anvendes. Her følger en sterkt forenklet oversikt over metodens fem faser

1. *Organisering*: Hele snuprosessen starter med å organisere hjelp til læreren; gjerne av eksterne fagpersoner.
2. *Kartlegging*: Her benyttes et ikke-anonymt spørreskjema til hver elev i klassen. Ut fra resultatene her arrangeres det elevsamtale med hver av klassens elever.
3. *Kompetanseoppbygging*: Et seminar for det team av lærere som skal arbeide videre med klassen, står sentralt her. Poenget er at de skal kvalifisere seg for å bygge opp et positivt elev-kollektiv.
4. *Snuoperasjonen*: Kompetansebyggingen skal forberede lærerne på å kunne gjennomføre det han kaller *Snu-dagen*. Altså, gi lærer og klasse mulighet for en ny start.
5. *Oppfølging*: Dette er den minst konkretiserte delen av boka.

Roland skriver at det erfaringsmessig tar 6–8 å gjennomføre et forløp bestående av disse fasene.

Noen refleksjoner

Erling Roland er en god formidler av sitt budskap. Han er praktisk orientert og viser til relevant teori. Dessuten skriver han klart. Begrepene er tydelige, og boka har instruktive figurer. Trolig vil de fleste

lærere kunne kjenne seg igjen i hans beskrivelser. På godt og vondt er boka preget av en lett autoritær og instrumentell tankemåte. Fordelen med dette er at det gjør det enklere både å være forfatter og leser. Men boka signaliserer liten tvil og usikkerhet. Det er forunderlig når vi vet at mobbetallene er ganske stabile. Og dette til tross for forskning, prosjekter, strategier og programmer og solid støtte fra landets myndigheter. Kan det være at det å jobbe fokusert mot mobbing, nettopp er å forenkle i for stor grad? At det å konsentrere seg om målrettede strategier, indirekte er å styre unna møte med krefter som er mer fundamentale i vår kultur? Mange snakker om verdier, men i skolen skal de leves.

Erling Roland har levert en bok mange lærere, rektorer og PP-tjenester vil ha nytte av å arbeide med. Men skolehverdagens flertydighet og uforutsigbarhet inngår ikke i forfatterens perspektiv.

Tekstene vi omgir oss med

Magne Rogne & Lars Rune Waage (red.)

Multimodalitet i skole- og fritidstekstar

Fagbokforlaget
249 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

Et søk i ordbøker på begrepet «multimodalitet» gir svært få treff. Det er overraskende, for de siste tiårene har samfunnet flommet over av multimodale tekster der mening skapes ved hjelp av

flere uttryksmåter. Målet med boka *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar* er å se på multimodale tekster fra nye vinkler og vise bredden i multimodale fremstillingsmåter for barn og unge. Boka er en vitenskapelig antologi med Magne Rogne og Lars Rune Waage som redaktører, begge ansatt ved lærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger. 15 forfattere fra ulike nordiske land er representert i boka, og la det være sagt med én gang: *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar* har røtter i norskmiljøet ved lærerutdanningene, og begreper som sosialsemiotikk, intertekstualitet og affordans kan kanskje skremme vekk lesere fra andre fagfelt. Det ville i så fall være synd, for her er det mange gode ideer og interessante perspektiver for skolefolk fra forskjellige fag- og utdanningsområder.

Muligheter

Elever er omgitt av multimodale tekster i forskjellige sjangrer, formidlet gjennom ulike medier, både på skolen og i fritida. *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar* har to hoveddeler: Del 1 tar for seg skoletekster, mens andre hoveddel omhandler fritidstekster. I forordet beskrives forholdet mellom skole- og fritidstekster slik:

Tilhøvet mellom skole- og fritidstekstar er altså ikkje berre prega av ei gradvis tilnærming – snarare kan ein sjå føre seg eit spel mellom skoletekstar og fritidstekstar der stillinga ved pause er 1-1 (s.8).

Flere av artiklene i boka tar til orde for å bygge bru mellom disse to tekstkulturene, anerkjenne fritidstekstene og utnytte den tekstkompetansen elevene har tilegnet seg utenfor skolen. Ved å etterspørre barn og unges teksterfaringer fra andre arenaer «får skolen mulighet til å forankre den formelle opplæringen i kompetanse som barnet allerede har» (s.206), blir det hevdet. Nordisk undervisning i og med multimodalitet preges



også, ifølge artikkelen «Multimodalitet i styredokumenter og klasserumspraksis», av tre forhold: Multimodalitet oppleves som en utfordring, det reseptive, ikke-produktive, blir vektlagt, og dessuten er formativ vurdering av multimodale prosesser vanskelig (s.96). Det er nærliggende å spørre: Hvordan kan man lykkes med multimodal undervisning i praksis? Boka gir noen svar og presenterer blant annet arbeid med digital remiksing av eventyr, der elever kan skape nye digitale uttrykk ved hjelp av smarttelefonens programvare. I tillegg møter leserne eksempler på unges produksjon av animasjonsfilm og får beskrevet hvordan femåringer kan bruke nettbrett til å lage multimodale fortellinger. Analyser av TV-serien og spillefilmen *Trio*, supplert med forslag til gode arbeidsoppgaver, bidrar ytterligere til å peke på hvilke muligheter lærere har når elevene skal arbeide med multimodale tekster. I sum byr boka på mange konkrete beskrivelser av hvordan lærere kan utnytte mulighetene multimodale tekster byr på.

... og utfordringer

Multimodalitet i skole- og fritidstekstar peker på utviklingsmuligheter, samtidig setter den kritisk søkelys på multimodale tekster og utfordringer knyttet til bruk av dem. I skolen har læreboka lenge hatt en dominerende plass. Papirboka blir nå utfordret av digitale lærebøker som Smartbok og Unibok. Disse blir gått nærmere etter i sømmene i artikkelen «Frå papirbok til Smartbok og Unibok». I analysen blir det blant annet pekt på at arbeid med multimodale tekster i læremidlene har kommet lenger på ungdomsskolen enn på videregående, og at det kunne være en fordel om «særleg læreverka for vidaregåande skule i langt større grad la til rette for elevane sine møte med utfordringane og mogelegheitene i eit digitalt samfunn» (s.137). Også multimodale fritidstekster kan by på utfordringer. Blogg er en populær fritidstekst blant unge, og i artikkelen «Bloggmaler som semiotisk teknologi og multimodalt halvfabrikat» blir bloggmalen analysert og «avkledd». Analysen viser hvordan designmaler er ladet med

sosiale verdier og identitetsforestillinger som legger store føringer på brukerne (s.177). Avslutningsvis peker forfatteren på at dette gjelder all programvare vi bruker i hverdagen, slik som *itslearning*, *Instagram* og *Prezi*. På denne måten blir vi minnet om å møte både tradisjonelle skoletekster og multimodale fritidstekster med kritiske blikk og profesjonelle vurderinger.

Multimodalitet i skole- og fritidstekstar viser leserne den sammensatte tekstverden elevene befinner seg i. Boka gir nyttige og konkrete tips, dessuten ideer og inspirasjon til å utvikle egen undervisning med og i multimodalitet. Grundige analyser inviterer leseren til å løfte blikket, se tekster med nye perspektiver og bidrar til økt bevissthet om de multimodale tekstenes særpreg, muligheter og utfordringer. Med andre ord: nødvendig innsikt i en tid der multimodale tekster er den viktigste kommunikasjonsformen.

NÅ UT TIL 166.000 LESERE

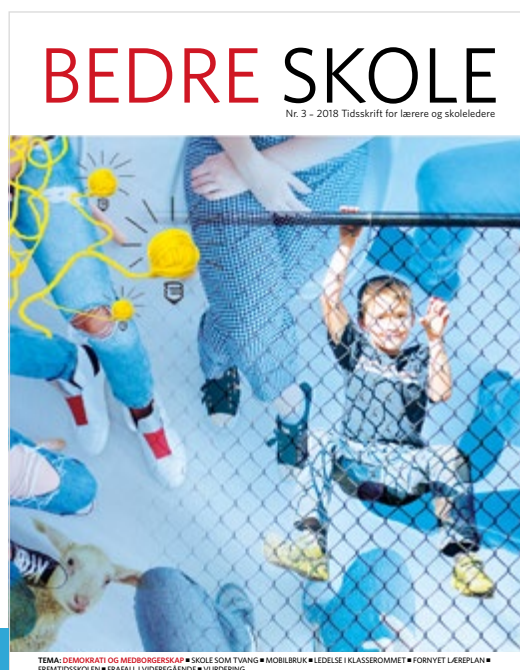
BEDRE SKOLE er et tidsskrift med pedagogisk debatt, aktuelle artikler, reportasjer og intervjuer som omhandler pedagogiske og skolepolitiske spørsmål. Du når ut til våre lesere som er skoleledere i grunnskole og videregående skole, og pedagogisk personale på universitet og høyskole.

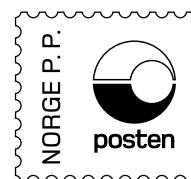
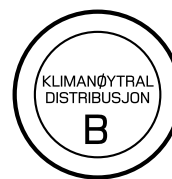
NESTE UTGAVE KOMMER 15. MARS
HUSK ANNONSEFRIST 14. FEBRUAR

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

BEDRE SKOLE

Les mer: utdanningsnytt.no/diverse/annonseinformasjon





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

Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

BEDRE SKOLE

Takker sine lesere og bidragsytere for året som har gått. Første utgave av Bedre Skole i 2019 vil ha *tverrfaglig samarbeid i skolen* som tema.

Vi ønsker dere alle en fredelig
jul og et godt nytt år!

