

# BEDRE SKOLE

Nr. 3 - 2013 Tidsskrift for lærere og skoleledere



## Når kunnskapen blir for kompleks



I sitt første innlegg i spalten *Til ettertanke* skriver direktør for det nye Kunnskapssenter for utdanning, Sølvi Lillejord, om kunnskapsutviklingen som har ført til at vi i stadig mindre grad har oversikt over hva som fins av

kunnskap og i stadig mindre grad kan regne med at den kunnskapen vi har vil være uforanderlig. Svaret på denne komplekse kunnskapssituasjonen er, ifølge Lillejord, å kunne dele: Å dele kunnskap handler om å vite at selv den «begrensede» kunnskapen du deler, kan utgjøre en forskjell når den kobles til andres kunnskap. Det er fornuftig og det er vakkert: Sammen klarer man mer enn man kan klare alene.

Denne utgaven av Bedre Skole starter med et par artikler om sosiale medier – og sosiale medier handler i høyeste grad om å søke sammen og å dele. I sin artikkel bidrar Ida Aalen til å avmystifisere ungdommens bruk av sosiale medier. Fenomenet med å bruke datamaskiner til å kommunisere sosialt er langt eldre enn det vi i dag kaller «sosiale medier». Og behovet for å kommunisere på denne måten er enda eldre. Hvis vi skal forstå unge menneskers bruk av sosiale medier, må vi først og fremst forstå ungdommene. Det gjelder å koble seg på og lytte – deretter kan du vurdere: Hva kan dette brukes til?

Christian Buffon har sett på hvordan Facebook kan brukes i skolen, ikke ved at læreren blir «venn» med elevene og trenger seg inn i deres private sfære, men ved å utnytte en del av Facebook som består i å opprette grupper. Dette er spesielt egnet fordi elevene allerede er her, via datamaskiner, nettbrett og telefoner, og følger med på uansett. For elevene er det naturlig å samarbeide ved hjelp av dette mediet sannsynligvis på en langt mer intens og naturlig måte enn det tradisjonelle gruppearbeidet i klasserommet.

Men om det å søke sammen og dele kan være en reaksjon på informasjonssamfunnet, så kan en annen reaksjon være å gå inn i seg selv og lære seg å sortere mellom tanker og følelser. To artikler i dette bladet handler om det. Viggo Johansen skriver om mindfulness, og om hvordan det er vesentlig at man klarer å håndtere støyen på innsiden av hodet dersom man skal klare å tåle støyen på utsiden.

Aslaug Kristiansen skriver om stillhet, blant annet om stillheten som en mulighet til å skape kontakt mellom mennesker.

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.: 24 14 23 52. Abonnement/annonser: Hilde Aalborg, ha@utdanningsnytt.no, tlf.: 24 14 23 53.

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 1. halvår 2012: 99.513. Årsabonnement 2013: Kr 380,- for vanlig abonnement.

Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98,-.

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



2 **Leder**

4 **Forgrunn**

**Tema: Sosiale medier**

- 11 **Å vokse opp i sosiale medier**  
Ida Aalen

- 17 **Facebook i skolen**  
Christian Buffon

- 22 **Sosiale medier for elevsamarbeid og lærers kompetanseutvikling**  
Tore Brøyn

- 24 **Dagslys i klasserom og grupperom. En studie av ti arkitektkonkurranser**  
Leif D. Houck

- 31 **Til ettertanke: Skolen i kunnskapssamfunnet**  
Sølvi Lillejord

**Tema: Engelsk**

- 34 **«I can English very good» – engelske ordfeil blant norske elever og studenter**  
Karina Rose Mahan og  
Lisbeth M. Brevik

- 40 **«Elevene hevder ... at de lærer mye i forberedelsestiden» Om prøveforma ved eksamen i engelsk**  
Kari-Jorunn Lunde og  
Gunvald Skeiseid

- 46 **Læreren som arbeidsleder i klasserommet: Læringsstrategier for å utvide elevenes ordforråd**  
Rikke Pihlstrøm

- 52 **Velger bort britisk engelsk**  
Steinar Sund

- 54 **Kva skal til for å endre lærarutdanninga?**  
Peder Haug

- 60 **Å lære sammen: Når elevene vurderer lærernes kommentarer**  
Torill Strand

- 66 **Lærerstudenter lærer av elever. Et samarbeidsprosjekt om vurdering av muntlige ferdigheter**  
Inger Margrethe Tallaksen

- 70 **Det nye europeiske utdanningsprogrammet. Farvel til LLP – velkommen Erasmus+**  
Erik Duncan

- 75 **Mindfulness i hverdag og skole**  
Viggo Johansen

- 81 **Stillheten i skolens hverdagsliv**  
Aslaug Kristiansen

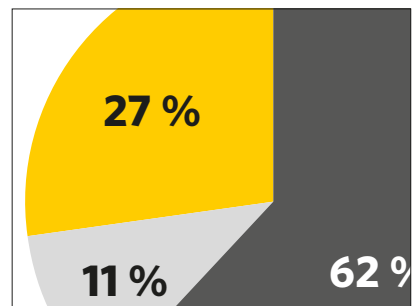
- 86 **Mindfulness i skolen. Om å kunne hoppe kjempelangt – og om å kunne la være**  
Tore Brøyn

- 87 **Mental trening og selvledelse som fag**  
Tore Brøyn

- 88 **Forskning på tvers: Forskerføtter og leserøtter**  
Marianne Ødegaard

- 90 **Debatt**  
▪ Ingrid Sundøy og John Arne Torstensen: Kvaliteten i spesialpedagogiske utdanninger  
▪ Elin Angelo, Anna-Lena Østern og Geir Stavik-Karlsen: Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling

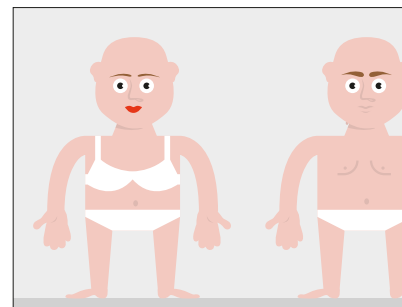
- 92 **Bokomtaler**



Mye tyder på at det har skjedd et verdiskifte med hensyn hvor viktig dagslys er for elevene. Se side 24



Ungdomsskoleelever snubler når det kommer til valg av engelske ord. Se side 34



Lærarutdanninga er blitt reformert igjen og igjen, utan å bli betre. Se side 54



## Opplæring i personlig økonomi

– skal redusere inkassogjelden blant unge

**Dette skoleåret skal flere tusen elever på ungdomstrinnet få personlig økonomi på timeplanen. Prosjektet er et samarbeid mellom ungdomsskoler over hele landet, Ungt Entreprenørskap og finansnæringen.**

### Økonomi og karrierevalg

Programmet Økonomi og karrierevalg er utviklet av organisasjonen Ungt Entreprenørskap, og det gjennomføres som et samarbeid mellom skoler og fagpersoner fra lokale banker og forsikringsselskaper. Elevene får trening i å sette opp budsjett over hva de må ha penger til, og hva de *ønsker* å bruke penger på basert på en gitt inntekt, og de får innsikt i hvilke økonomiske konsekvenser ulike valg kan få.

– Det er viktig at unge tidlig får kunnskap om personlig økonomi. Konsekvensene er enorme når unge kommer skjevt ut i tidlig alder. Vi mener at alle ungdomsskoleelever bør få gjennomføre dette programmet, sier Anne Kathrine Slungård, administrerende direktør i Ungt Entreprenørskap Norge.

### Ungdom med betalingsanmerkninger

En analyse fra Lindorff viser at 5,7 prosent av personer i aldersgruppen 18 til 30 år hadde betalingsanmerkninger ved utgangen av 2. kvartal 2013.

Den anmerkede gjelden var i gjennomsnitt på kr 52 320,-.

– Vi ser at betalingsvaner svært ofte setter seg i ung alder og forplanter seg til senere i livet. Dette gjør det viktig å få på plass gode holdninger og god kunnskap om privatøkonomi tidlig, sier administrerende direktør Anette Willumsen i Lindorff Norge.



Susanne Moberg betegner seg selv som høysensitiv, og er aktiv som foredragsholder, coach og forfatter. Boken *Mindfulness for høysensitive* er nylig oversatt til norsk.

## Høysensitive mennesker

**Rundt en femtedel av alle mennesker er høysensitive, og har behov for mer ro og mulighet til fordypning enn flertallet. Det viktigste for disse er at de lærer å kjenne seg selv. Da kan høysensitiviteten bli en ressurs og ikke et problem, hevder danske Susanne Moberg som besøkte Oslo 13.-14. mai.**

– Alt som kommer til hjernen vår, blir filtrert slik at ikke alt slipper gjennom, men det er som om høysensitive mennesker har «større huller i silen». Langt mer slipper inn til hjernen hos disse menneskene, og de bruker mer tid på å bearbeide det som kommer inn, sier Moberg.

Ifølge Moberg kan dette også være en ressurs. Høysensitive mennesker er ofte intuitive, fintfølede, ettertenksomme og kreative mennesker. De er gode til å samarbeide og til å skape harmoniske stemninger, og når de har forstått og akseptert sine behov, er de over gjennomsnittet når det gjelder å konsentrere seg og fordype seg – når de da altså ikke blir overstimulert. Da kan de ha kort lunte og reagere med irritasjon og ønske om å isolere seg. Men Moberg

legger vekt på at dette ikke er en diagnose, men et karaktertrekk – og at høysensitive mennesker er like forskjellige som andre.

*Hva krever så disse barna av skolen?*

– De har mer behov for ro og fordypning enn flertallet, og man bør skape steder der de kan være uforstyrret. De foretrekker heller å være sammen med få om gangen og gå dypere inn i relasjonen. Alle mennesker blir overstimulert av og til. Men denne gruppen blir overstimulert før andre blir det og når et lukningspunkt før andre gjør det. Men reaksjonen og opplevelsen er den samme som hos andre. Det dreier seg om å gi også disse barna positive betingelser slik at de kan fungere godt – og de fungerer best når de slipper å overbelaste nervesystemet, sier Moberg.



# Blant kastemaskiner og vannliljer

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

**Nes videregående skole i august. Det første jeg møter, er noen elever som prøver ut selvkonstruerte kastemaskiner. Lenger nede i bakken er litt yngre elever i gang med å lage båter drevet av solenergi. Vi befinner oss på Energy Camp, en sommerskole der både elever, lærere og skoleledere fordyper seg i matte og naturfag på nye måter.**

Hovedtema for årets Energy Camp var energi- og miljøspørsmål. En team med erfarne canadiske lærere har kommet fra Alberta for å undervise elevene. Samtidig presenterer de for norske lærere og skoleledere metoder de selv har utviklet innenfor sitt Alberta Initiative for School Improvement (AIS), et skolebasert utviklingsprosjekt som går i treårs sykluser.

Hilde Marie Schjerven er en av initiativtagerne til Energy Camp. Hun forteller at her satser man ikke på «lineær læring» – elevene utarbeider i stedet hypoteser og prøver ut disse, for deretter å gå tilbake og prøve ut nye hypoteser. De norske lærerne som deltar, lærer hvordan de kan planlegge timen for denne typen aktiviteter.



Elevene lager båter av flasker med solenergi-panel surret på. En liten elektromotor med påmontert propell sørger for fremdriften. Mye kan gå galt, propellene har feil vinkel eller er for store til at motoren klarer å drive dem. Båtene velter, blir fulle av vann, eller forsvinner ut på dammen uten at man klarer å få dem tilbake igjen. Når båten er prøvd, med sine mulige feil og mangler, så er det tilbake til verkstedet igjen for å jobbe videre med ideen. Her er det Sindre Skaugset Olderkjær som sender båten sin ut mellom vannliljene.

Skolelederne som deltar er her for å lære hvordan de kan støtte lærere som ønsker å undervise ut fra slike prinsipper.

### Utgangspunktet – en frustrert far

Det hele begynte med en far, Kristian Kausstad, som nylig var valgt inn i skolens FAU og som stusset over skolens måte å drive utviklingsarbeid på. Dette måtte kunne gjøres bedre! Det var akkurat i de dager da PISA-undersøkelsen virkelig ble en snakkis. Han studerte de

**Initiativtagerne: Kristian Kausstad engasjerte seg som far, og resultatet ble et utstrakt samarbeid med lærerne i Alberta for å forbedre undervisningen i kommunen. Hilde Marie Schjerven var tidligere rektor i Nes, men arbeider nå som pedagogisk veileder i Drammen kommune.**

internasjonale resultatene og fant ut at Canada lå bra an – men innenfor Canada var det delstaten Alberta som bemerket seg spesielt.

Man skaffet seg en vennskapsskole i Alberta og reiste over med lærere, foreldre, elever og skoleledelsen, i alt 12 personer. De var litt uenige om hva de kunne lære gjennom besøket på vennskapsskolen, men via tilfeldigheter fikk de kontakter der borte som skulle vise seg å være viktige. Senere har det blitt svært mange turer over til Canada for å lære – og mange turer for canadiere til Nes. Samarbeidet har ikke bare resultert i det årlige Energy Camp, men også samarbeidsprosjekter ved to skoler i kommunen og et nytt opplegg for coaching som prøves ut i Nes, Drammen og Oslo.

# Lærerne står alene når de opplever etiske dilemmaer

■ TEKST OG FOTO: ARNE SOLLI

**Etiske utfordringer i skolen er Astrid Grude Eikseths tema på årets tvilskonferanse i Lærernes hus i Oslo 25.-27. september. Lærerne i norsk skole, slik hun kjenner dem gjennom mange års studier, forteller om etiske dilemmaer i hverdagen, men de har ingen tradisjon for å ta opp etiske spørsmål med kolleger. For tiden arbeider hun med et prosjekt der hun undersøker hva slags språk lærerne bruker når de diskuterer etikk.**

– Alt en lærer sier og gjør, og alt en lærer ikke sier og ikke gjør, har etiske implikasjoner, sier Astrid Grude Eikseth. Hun legger til: – Det er ikke uten videre gitt at skolen alltid vet hva som er elevens beste.

Astrid Grude Eikseth er dosent emerita og har brukt mange år av sitt yrkesliv ved Høgskolen i Sør-Trøndelag på studier av temaet læreres profesjonsetikk. De konklusjonene hun kan trekke, er ikke alltid bare oppløftende.

– Lærerne rapporterer om et bredt spekter av etiske dilemmaer. På arbeidsplassen er det imidlertid forholdsvis sjelden at de tar opp slike spørsmål fordi de ikke har tradisjon for det. Og når de snakker om etikk, benytter de ofte en miks av hverdags-språk og fagspråk mens de knytter an til begreper som plikt, ansvar, barnets beste og så videre, sier Grude Eikseth.

– Jeg vet om rådgivere som samarbeider godt med skolens helsesøster om etiske spørsmål som berører en elev. Det er vel og bra, men neppe nok. Andre skoler kan ha flere rådgivere som snakker sammen, men sjelden med rektor! Lærerne jeg har intervjuet, savner profesjonsetiske spørsmål på dagsordenen i kollegiet.

## En tingliggjøring av elevene

En av Grude Eikseths favorittbøker er Alfred Oftung Telhaugs *Skolen som motkultur*: – Jeg er så gammeldags at jeg mener at skolen må ha som oppdrag å opprettholde en del verdier. Skolen må gjennom sitt arbeid med elevene og i samfunnet opprettholde ord som demokrati og definere innholdet i dem. Men dessverre ser det ut til at skolen i sitt indre liv går i motsatt retning gjennom en tingliggjøring av elevene.

– Man etterspør PISA-relevant kunnskap, og i den forbindelse bruker skolen, som følge av politisk press, elevenes testresultater til å vise hvor bra skolen er og hvor dyktige lærerne er. Elevene lærer bare det de blir spurt om. Dette er imidlertid å fordreie skolens oppgave, mener Grude Eikseth.

– Hun er tilhenger av den amerikanske pedagogen og filosofen John Dewey, som sier at lærerens oppgave er å se elevens potensial, guttens eller jentas anlegg og evner, og å legge til rette for at eleven kan få leve opp til sitt potensial sammen med andre. Det er en etisk utfordring. Derfor blir det ifølge Grude Eikseth nærmest et bedrageri når politikere, foreldre og

massemedier sier at med faglig innsats på bestemte områder øker man elevens dyktighet, mens det i virkeligheten bare blir et utsnitt av det som egentlig er skolens oppgave.

Samtidig mener hun at det er misforstått at barnas interesser alene skal få styre skolens oppgaver: – Skolen må la barna få møte landets kulturarv, og de trenger kunnskaper om storsamfunnet for å kunne bli gagns mennesker!

## Makt og etikk

Skolen som en del av storsamfunnet, som underlagt forskjellige styrings-systemer, bringer henne inn på temaet makt, og makt og etikk kan ha mye med hverandre å gjøre.

– Du har jo makt som lærer, i relasjonen med elevene. Du vet også mer enn elevene dine og kan gi råd om yrkesvalg og lignende. Jeg har et eksempel i en fremmedspråklig ungdomsskoleelev. Barne- og familietjenesten



Astrid Grude Eikseth



hevdet at han ikke egnet seg for et studiespesialiserende løp i videregående skole, og skolen nærmest tvang ham inn i et yrkesfaglig løp. Gutten selv ville helst bli førskolelærer, men det satte barne- og familietjenesten en stopper for.

– Gutten vantrivdes forferdelig. Moren tok ham derfor ut av videregående skole og plasserte ham i en privat videregående skole der han fikk prøve seg i en studiespesialiserende retning. Det gikk glimrende, og han fikk sin lærerutdanning!

– I denne saken støttet skolens rådgiver, en lærer, gutten og hans foreldre mot den institusjonelle makten, sier Grude Eikseth. – Det er lett å tenke seg at denne gutten kunne kommet helt skjevt ut, men fordi noen tok det etisk riktige valget å trosse den institusjonelle makten, gikk det bra. Som sagt, det er ikke uten videre gitt at skolen alltid vet hva som er elevens beste, sier hun.

## Skal utrede framtidens skole

Regjeringen nedsatte 21. juni et utvalg som skal vurdere i hvilken grad skolens innhold dekker de kompetanser som elevene vil trenge i et framtidig samfunns- og arbeidsliv. Professor Sten Ludvigsen skal lede utvalget, og arbeidet skal være sluttført i 2015.

Daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen var klar på at vi trenger utvalget: – Selv om det har skjedd grunnleggende endringer i Norge og andre vestlige samfunn de siste 20–30 årene, har skolen hatt omtrent de samme fagene. Det er derfor nødvendig at vi med jevne mellomrom både vurderer om vi har de riktige fagene og om fagene har et relevant innhold, sa Halvorsen.

Utvalget skal i tillegg levere en delutredning i 2014 som analyserer den historiske utviklingen i skolens fag over tid.

### Skolen utdanner til jobber som ikke fins

Halvorsen viste til at skolen utdanner til jobber som ennå ikke finnes, om teknologier som ennå ikke er oppfunnet og om problemer som vi i dag ikke kan forutse:

– Kompetansen som barn og unge sitter igjen med fra skolen, skal være bærekraftig gjennom mange tiår. Utvalgets vurderinger og anbefalinger vil derfor ha stor betydning, sa Kristin Halvorsen.

## SKOLEMENTOR FOR DIGITAL KOMPETANSE



Skolementor er en gratis tjeneste levert av Senter for IKT i utdanningen. Det er en ressurs for refleksjon og skoleutvikling som støtter skoleledere i arbeidet med digital kompetanse.

[www.skolementor.no](http://www.skolementor.no)

SENTER  
FOR IKT I  
UTDANNINGEN

## LÆRERMENTOR FOR DIGITAL KOMPETANSE



Lærermmentor er en gratis tjeneste levert av Senter for IKT i utdanningen. Det er en ressurs for læreres refleksjon over egen digital kompetanse.

[www.larermmentor.no](http://www.larermmentor.no)

SENTER  
FOR IKT I  
UTDANNINGEN

Lærer og elever skriver bok sammen

# Hva eleven ønsker og hva elevene kan

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

**Ved Sandvika videregående ønsket man å finne et fordypningsprosjekt for førstetrinnselevne i engelsk som kunne engasjere alle. Resultatet ble en bok på engelsk skrevet av lærer og elever i samarbeid. Prosjektet er så spesielt og har vært så vellykket at det har skapt oppmerksomhet også utenfor landegrensene.**



Haakon Bakker (til høyre) har vært hovedaktør for boka *Connected Learners* og håper at den skal kunne bidra til å få lærere til å bruke teknologi i skolen for å motivere elevene. Ulrik Randsborg Lie og Marie Øie har hatt ansvar for henholdsvis kapittelet om bruk av spill i undervisningen og innledningskapittelet.



– Hvis teknologien får folk til å samarbeide, da har vi kommet langt. Dette er langt bedre enn at hver elev skal ta sine egne notater og gå hjem, sier Ann Sørum Michaelsen.

I pressen og på skolene i Norge har det vært mye fokus på hvordan man skal utnytte mulighetene når alle lærere og elever har hver sin pc. I diskusjonene blir det også nevnt hva elevene ønsker og hva elevene kan. Mange mener at elevene kan det meste om dette og derfor ikke trenger å lære dette på skolen, men ifølge Ann Sørum Michaelsen ved Sandvika videregående skole er det få som har tatt seg tid til å snakke med elevene sine om dette.

– Faktisk oppdaget jeg at lærere ikke bruker mye tid til å snakke med elevene om hvordan de ønsker å lære og hva som motiverer dem, sier Ann. Hennes erfaring er at elevene har svært ulike utgangspunkt og at både lærere og elever trenger opplæring i bruk av IKT til læring. Derfor fikk hun ideen om å skrive en bok sammen med elevene om hvordan vi bruker teknologi til å knytte til oss kontakter og lære av andre. Resultatet

er den 219 sider lange e-boken *Connected Learners. A step-by-step guide to Creating a global classroom*. Den gir lærere råd om hvordan de kan ta i bruk ny teknologi i undervisningen. Den gir råd om hvordan forberede klasserommet, hvordan koble seg på de ulike mediene som Twitter, Facebook, hvordan starte en blogg, sette opp en RSS-feed og en Skype-konto m.m. Den inneholder også kapitler der både lærer og elever skriver om



motivasjon og vurdering. Faktisk var motivasjonskapittelet et av de mest populære blant elevene.

– Dette er ikke en bok skrevet av en lærer eller ekspert på læring som forteller hva elevene ønsker. Det er en bok skrevet av elever og læreren deres i et samarbeidsprosjekt der alle stemmer teller like mye, sier Ann.

Eleven som var hovedredaktøren av boka, Haakon Bakker, hadde også ansvar for kapittelet om vurdering. For ham var dette et engasjerende emne.

– Vurdering er jo noe av det viktigste for elevene, det er klart det er interessant å skrive om dette, sier Haakon.

### Transparente arbeidsmåter

I starten av arbeidet hentet elevene innspill fra andre elever i Afrika, Asia og USA, og de brukte Skype til å prate med klasser i Kina og Lesotho. Positive tilbakemeldinger de fikk herfra var viktig for at å elevene skulle ha mot til å ta fatt på prosjektet. Etter et Skype-intervju med en kjent blogger, Silvia Rosenthal Tolisano fra Tyskland, bosatt i USA, fikk elevene virkelig tro på prosjektet!

Det praktiske skrivearbeidet ble organisert ved at lærer og elever først har vært enige om kapitteinndelingen, for så å skrive fortløpende inn i et felles dokument. Et viktig prinsipp var at læringen skulle være «transparent». Samarbeidsverktøy som Microsofts SkyDrive og OneNote ble brukt på en slik måte at alle kunne se hva de andre arbeidet med. I stedet for at elevene ga arbeidet sitt til læreren for vurdering, kunne alle se og gi tilbakemeldinger til hverandre.

Deretter har det kommet et omfattende redigeringsarbeid, ikke minst for å få dette til å bli korrekt engelsk. Arbeidet foregikk fra jul og fram til april – fire og en halv time hver tirsdag var satt av til dette, men mange

av elevene brukte langt mer tid på arbeidet med å få boka ferdig.

Elever har hatt ulike roller – som hovedredaktør, som redaktører for de enkelte kapitlene eller som vanlige bidragsytere. Mange av elevene har hoppet fra kapittel til kapittel og bidratt litt her og litt der. De har selv kunnet velge i hvilken grad de ønsket å bidra, og alle bidrag kan identifiseres med navn.

### Et bedre læringsmiljø

Ifølge Marie Øie, som har vært redaktør for innledningskapittelet, var dette en viktig motivasjonsfaktor.

– Vi måtte ta ansvar for å jobbe selv. Folk ble motivert av dette og valgte å jobbe med boka i stedet for å gå på «Face».

Hun forteller at elevene kunne få engelskkarakteren basert på arbeidet

med boka, og dermed slapp tentamen.

– Dette er en annen måte å evaluere på enn det vi har sett før. Det gir mening å jobbe på denne måten. Men jeg tror det er mange lærere som ikke tør eller som ikke vet nok til å arbeide på denne måten, sier Marie.

Ulrik Randsborg Lie har hatt redaktøransvar for den delen som handler om bruk av spill i undervisningen. Han legger vekt på det obligatoriske arbeidet med blogger og det at alle elevene måtte bruke Twitter som et viktig grunnlag før selve arbeidet med boka startet. Også det at elevene gjennom arbeidet med Skype fikk kontakt med mennesker fra andre kulturer.

– Vi opplever fortsatt lærere som først presenterer et stoff for at vi så skal gjøre oppgaver knyttet til dette. Men i dette prosjektet har vi opplevd et bedre læringsmiljø, sier Ulrik.

## NYE BØKER

Lepperød, Kallestad & Gilje

### KUNST, HÅNDVERK, TEKNOLOGI OG DESIGN

Den visuelle mediekulturen krever at vi tenker nytt om kreativitet, kultur og produksjon – også i skolen.

ISBN 978-82-450-1288-0 | Pris kr 499,–



Bjørn Johnsen

### MUSIKKFAGET PÅ UNGDOMSTRINNET

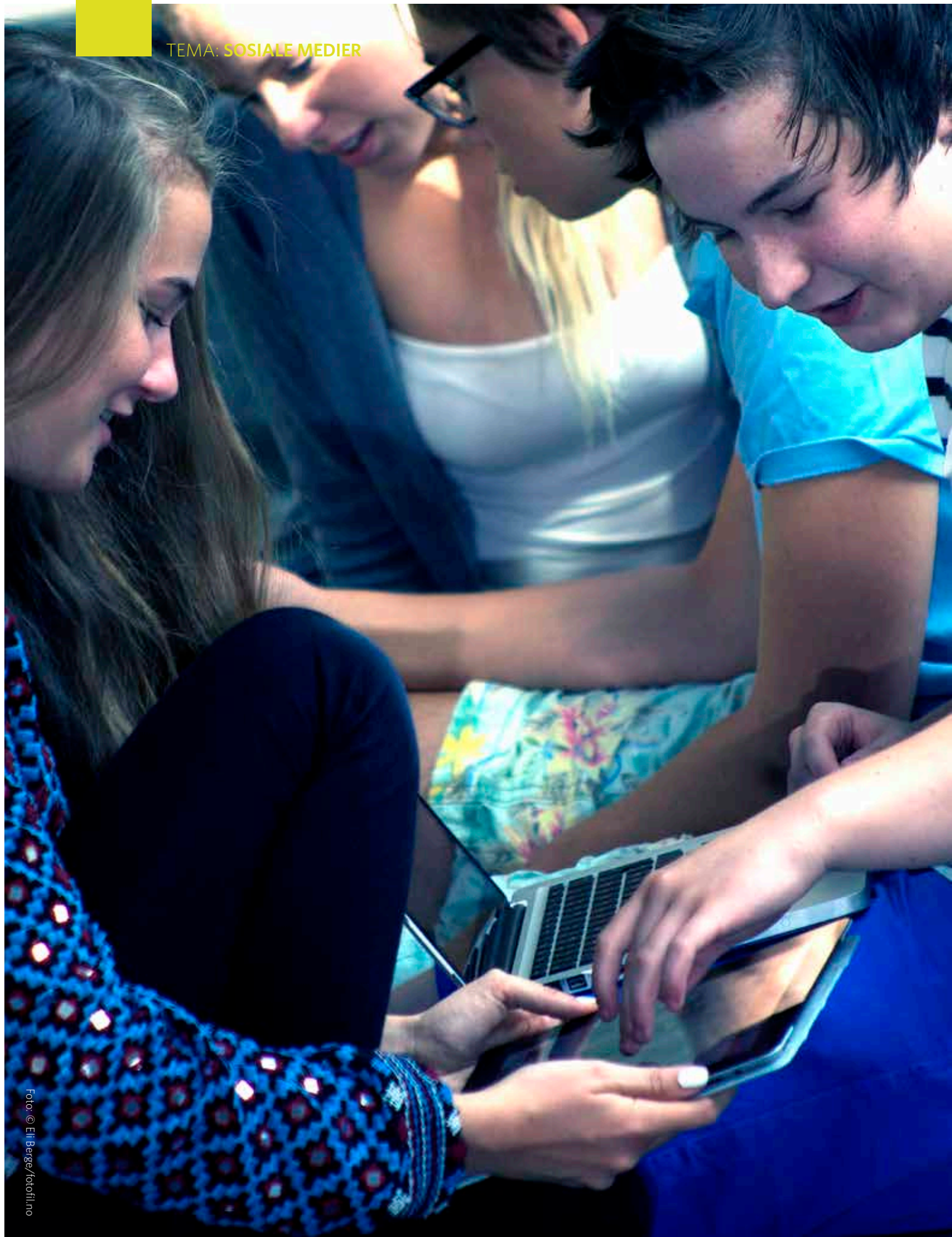
Musikk skal være et utøvende fag. Boka viser hvordan god og nyskapende musikkundervisning kan bygges opp.

ISBN 978-82-450-1316-0 | Pris kr 329,–



FAGBOKFORLAGET

www.fagbokforlaget.no



# Å vokse opp i sosiale medier

■ AV IDA AALEN

**Stadig nye nettjenester, sosiale medier og teknologier dukker opp. Men forskningen viser oss at det beste grunnlaget vi kan ha for å forstå barn og unges oppførsel i sosiale medier, er å forstå barn og unge. Teknologien kan forandre seg veldig fort, men mennesker forandrer seg mye langsommere.**

Jeg er akkurat gammel nok til at jeg ikke vokste opp i sosiale medier. Jeg er akkurat gammel nok til at jeg husker at Internett *kom*. Jeg hadde fått lov til å være med på jobben til pappa. Han skulle vise meg denne utrolig stilige, fascinerende teknologien som de hadde fått tilgang til. Man kunne få informasjon om alt mulig, fra hele verden!

Men som 10-åring ble jeg ganske skuffet over Internett. Jeg søkte opp VG-lista topp 20, og det jeg fant, var en tabell. En liste. Hvor var bildene av artistene? Kunne jeg ikke se musikkvideoene? Kunne jeg ikke høre på låtene en gang? Jeg skjønnte ikke helt hvorfor Internett skulle være så mye bedre enn tv.

Få år senere ble jeg introdusert til IRC. Jeg fikk installert programmet mIRC og plutselig kunne jeg snakke med andre mennesker, over hele verden, om alt mulig. Jeg var en ganske keitete og sær 12-åring, hadde ikke klart å få mange venner på ungdomsskolen. Men på nettet kunne jeg «være

meg selv». Ingen trengte å vite hvor gammel jeg *egentlig* var, hvordan jeg *egentlig* så ut. Jeg kunne dele det jeg hadde lyst til å dele og bli kjent med andre på helt egne premisser. Med andre ord en ganske annerledes opplevelse med det sosiale internettet enn det som preger opplevelsene til dagens ungdom. Det er likevel to ting som binder opplevelsene sammen og som det er for lett å glemme.

For de første har Internett alltid vært sosialt. Internett ble ikke sosialt i 2007, eller 2006, eller 2004, eller 2001. Helt siden den spede starten har folk forsøkt å bruke teknologien for å kunne kommunisere med andre mennesker, for eksempel med oppfinnelsen av e-post tidlig på 1970-tallet.

For det andre, de grunnleggende menneskelige behovene som fikk meg til å søke til IRC, er de samme som i dag får 13-åringer til å poste bilder på Facebook-siden «Norges diggste 00-er». Det er en fase i livet hvor man er utrolig opptatt av hva



andre synes om en, og da særlig de jevnaldrende. Man vil så gjerne at andre skal synes at man er kul, at andre skal like en. At man hører til. Det er en fase av livet hvor man finner ut hvem man er, og hvor man vil frigjøre seg fra sine foreldre.

### Hvorfor bruke sosiale medier

Sosiale medier ikke lenger et nisjefenomen eller et ungdomsfenomen. De siste tallene fra SSB viste at 58 prosent av den norske Internett-befolkningen brukte sosiale medier i løpet av en uke (se figur).

Da sosiale medier, først og fremst representert med Facebook, ble populært i bruk i 2007–08, var det flere eksempler på folk som forsøkte å forklare fenomenet som en mote og som et resultat av gruppepress. Det tallene til SSB viser, er imidlertid at folk fortsetter å bruke tjenestene, over år, på ukentlig basis. Forskningen tyder på at masing fra jevnaldrende og andre former for gruppepress kan være tilstrekkelig til at folk prøver ut et sosialt medium, men det er ikke nok for å stimulere til aktiv bruk over tid. For at det skal skje, må det dekke et behov eller løse et problem.

I et overordnet perspektiv kan de aller fleste behov som dekkes av sosiale medier ledes tilbake til disse fire grunnledende behovene:

- *informasjon*, blant annet om ens umiddelbare omgivelser, samfunnet og verden, men også praktiske råd
- *underholdning*, deriblant som tidsfordriv, for å slappe av eller som virkelighetsflukt
- *felleskap og sosial kontakt*, ved å få innsikt i andres situasjon, føle tilhørighet og fellesskap, holde kontakt med venner og familie, eller som en erstatning for sosialt samvær ansikt til ansikt
- *personlig identitet*, for eksempel ved at man finner forbilder eller får økt selvinnsikt

Det interessante med denne lista (som du kan finne i en langt mer detaljert versjon ved et enkelt googlesøk), er at den ikke er utformet for å si noe om hvilke behov sosiale medier dekker. Listen ble laget av medieteoretikeren McQuail som i 1987 forsøkte å oppsummere hva forskningen hadde vist oss var grunnen til at folk brukte så mye tid

Figur: linjediagram, med følgende data:

|              | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|--------------|------|------|------|------|------|------|
| <b>Alle</b>  | 13   | 26   | 39   | 47   | 51   | 58   |
| <b>9-15</b>  | 18   | 37   | 55   | 52   | 52   | 63   |
| <b>16-24</b> | 30   | 65   | 70   | 83   | 83   | 84   |
| <b>25-44</b> | 13   | 23   | 46   | 55   | 61   | 69   |
| <b>45-64</b> | 2    | 5    | 13   | 22   | 30   | 40   |
| <b>65-79</b> | 0    | 1    | 3    | 15   | 11   | 17   |

Andel Internett-brukere i aldersgruppen som har brukt sosiale medier («nettsamfunn») i løpet av en uke.

Kilde: SSBs Mediebarometer 2012

på massemedier. Det korte svaret er dermed at folk har de samme behovene som før. De har bare fått en ny teknologi som dekker disse behovene: sosiale medier.

### Hva en «venn» er i sosiale medier

At sosiale medier kan forklares med de samme menneskelige behovene som før, betyr selvsagt ikke at alt er som før. At vi har teknologi som gjør det mulig for oss å koble oss til så mange steder på tvers av tid og sted, har selvsagt konsekvenser for vennskap og kjennskap.

En del av bekymringene som dukket opp i tiden da Facebook spredde seg, viste seg imidlertid raskt å være ubegrunnet. At ungdom plutselig kunne si at de hadde «300 venner på Facebook» ga opphav til en moralsk panikk hvor de mest bekymrede så for seg at barn og unge ville vokse opp i omgivelser hvor de ikke lenger ville forstå verdien av vennskap: at venner bare ville bli et siffer på profilen ens, at de ikke ville vite hva en venn virkelig var, og at det å få venner var en slags konkurranse, der den som hadde det høyeste antallet tilkoblinger var den som vant.

Ingen av disse to forestillingene er det særlig støtte for i forskningen på sosiale medier. For det første er det ingenting som tyder på at unge har problemer med å skille mellom en venn og for eksempel en Facebook-venn. Det er som språket vårt for øvrig: matte kan være noe som ligger foran inngangsdøra. Matte kan være et fag på skolen. Vi

forstår ut ifra konteksten hva som menes. Slik er det også med ordet «venn». For eksempel ble det gjort en studie der amerikanske førsteårsstudenter ble spurt hvor mange venner de hadde, men også hvor mange Facebook-venner de hadde. Antallet venner var bare en brøkdel av antallet Facebook-venner.

Også kvalitativ forskning viser at de unge ikke har noe problem med å skille mellom disse to, ikke minst fordi det på mange skoler utviklet seg en kultur for at man la til alle man visste hvem var. Med andre ord er det fullt mulig å ha både plageåndere og folk man ikke liker som «venner» i sosiale medier.

For det andre er ikke antallet venner eller antall «likes» alene det eneste som ligger til grunn for hvorvidt noen blir oppfattet som populær eller ikke. Det er helt sant at barn og tenåringer kan finne på å bruke tall på det ene og det andre som et mål på popularitet. Jeg husker selv som tenåring at de fleste telefoner hadde plass til maks 100 telefonnummer på SIM-kortet, men om det var slik at du ikke hadde brukt opp de 100 plasseringene, så ble det sett på som et tegn på at du måtte være mindre populær, på den annen side ble forsøk på å kunstig blåse opp antallet kontakter ved å ha en lav terskel for å lagre all verdens slags telefonnummer, raskt avslørt.

Slik er det også i sosiale medier, og bedømmingen av popularitet, eller hvor ålreit noen virker, er langt mer nyansert og finmasket enn hvorvidt man har mange «venner» eller «likes». I et eksperiment lagde forskerne en falsk Facebook-profil. Den ble vist frem til en rekke studenter, som skulle danne seg et inntrykk av personen. Det eneste som varierende, var antallet Facebook-venner: 102, 302, 502, 702 og 902. Om det hadde vært sant at sosiale medier er en konkurranse om å ha flest mulig venner, burde resultatet vært at profilen med 902 Facebook-venner fremsto som mest likandes og mest utadvent. I stedet fant forskerne at det var profilen med 302 Facebook-venner som studentene syntes virket mest ålreit – kanskje fordi det var profilen som lignet mest på dem selv. Det gjennomsnittlige antallet Facebook-venner blant studentene som deltok i studien, var nemlig rundt 300. Profilen

som ble vurdert som den mest utadventde, var den med 502 Facebook-venner.

Hvorfor var det ikke Facebook-profilen med 902 Facebook-venner som fremsto som mest utadventd? Andre kvalitative studier gir oss svaret: de unge mente at folk som hadde Facebook-venner langt over snittet «la til hvem som helst», noe respondene forklarte med at de som gjorde dette kanskje forsøkte å virke populære, at de manglet sosiale antenner, eller at det var et tegn på at de prøvde å leve livet sitt gjennom sosiale medier heller enn å sosialisere i ansikt-til-ansikt-situasjoner.

### Sosiale medier styrker sosial kapital

At folk får flere slike «venner» er i hovedsak positivt, skal vi tro forskningen. Det er selvsagt nære venner og nær familie som er der når det virkelig teller. Hvem skal du gråte på skulderen til? Hvem skal hjelpe deg med å flytte? Hvem kan være kausjonist på lånet? Hvem går og handler for deg hvis du blir syk? Men selv om venner og familie selvsagt er de viktigste menneskene i livet vårt, er det lett å glemme hvor stor betydning folk vi ikke kjenner så godt, har for oss. Det som gjerne blir avfeid som overflatiske relasjoner («ingen kan vel kjenne 400 mennesker?»), har også verdi.

Her får vi bruk for begrepet *sosial kapital*. Én definisjon av sosial kapital er at dette er ressursene vi har tilgang til gjennom våre relasjoner. Man kan utrette mye med penger og med kunnskap, men ofte handler det jo også om hvem man kjenner.

Fordi vennene våre som oftest også er venner med hverandre, og familien vår er tett sammenveiset, har personene i én slik sosial gruppe vanligvis tilgang til den samme informasjonen. Våre bekjente, derimot, kjenner folk vi ikke kjenner selv, og kan derfor gi oss tilgang til ny informasjon. Mennesker med bekjente eller venner som tilhører ulike vennegjenger og grupper, kan dermed fungere som broer mellom små sammensveidede miljøer som ellers ikke ville kjenne til hverandre. Om man derimot ikke har så mange bekjente (såkalte svake bånd), kan man få begrenset med nye inntrykk og ny informasjon, fordi man er begrenset til det som ens venner og nære familie (såkalte sterke bånd) er kjent med.

Forskningen tyder på at personer som har store og varierte nettverk, har større sosial kapital enn de med færre og mindre varierte relasjoner. For enkeltmennesker kan vi definere sosial kapital som de ressursene man har tilgang på gjennom sine relasjoner til andre mennesker. En rekke studier tyder på at de sosiale mediene øker vår sosiale kapital. Det finnes også studier som har gått over lengre tid, som tyder på at det *ikke* er slik at de med høy sosial kapital bruker sosiale medier mer, men at høy bruk av sosiale medier faktisk bidrar til å øke den sosiale kapitalen over tid. (Men ikke alle sosiale medier har den samme effekten på sosial kapital. Det kan henge sammen med at ulike sosiale medier legger ulik vekt på relasjonene til andre mennesker.) At sosiale medier viser informasjon om en person og hvilke venner og interesser man har til felles, gjør det lettere å ta kontakt og bli kjent. Korte møter som kanskje ellers aldri ville blitt noe mer, kan utvikle seg til å bli vennskap eller bekjentskap. Det er derimot lite som tyder på at antallet *nære* venner øker.

Men hvis det er slik at sosiale medier øker den sosiale kapitalen, er det naturlig å spørre om dette gjelder alle. Går det virkelig an, at alle som tar i bruk sosiale medier, får styrket sine sosiale nettverk? Og får alle styrket nettverket sitt like mye? Her er det flere studier som peker i ulike retninger, og det viser rett og slett at på individnivå er dette et mye mer sammensatt spørsmål. Det er hovedsakelig tre hypoteser som peker seg ut:

- *De rike blir rikere:* Enkelt sagt er tanken her at de som er populære, blir enda mer populære på grunn av sosiale medier. Hun som kanskje ellers ville blitt kåret til skoleballets dronning og vært «skolens mest populære», er kanskje nå å finne på blogg.no's toppliste. Tolkningen her er at de som har personlige egenskaper som gjør at de lett blir kjent med nye mennesker offline, får styrket effekten av dette gjennom sosiale medier. Med andre ord: De som uansett har mye sosial kapital, får enda mer sosial kapital ved å bruke nettet.
- *De fattige blir rikere:* Denne hypotesen går ut på at folk som i ansikt-til-ansikt-situasjoner er sosialt engstelige eller sjenerte, føler de

har mer kontroll når de kommuniserer på nett. For dem betyr sosiale medier derfor at det blir lettere for dem å ta kontakt med og kommunisere med andre, og dermed øke sin sosiale kapital gjennom bruk av nettet.

- *De fattige blir fattigere:* Den mest dystopiske tolkningen, som innebærer at sosialt usikre og engstelige mennesker vil foretrekke å kommunisere på nett, og over tid bli deprimererte og ensomme, ettersom de erstatter sosial omgang ansikt til ansikt med sosialisering gjennom nettet. De mister sosial kapital ved å bruke nettet.

### Forlater de unge Facebook?

Mye av den tidlige forskningen på unges bruk av sosiale medier har dreid seg om Facebook. Men flere nyere undersøkelser tyder på at de unge i stadig mindre grad deler ting med alle sine Facebook-venner, og bruken av Twitter, Instagram, Snapchat og lukkede Facebook-grupper har økt. Tall fra TNS Gallup i vår viste at til tross for at 90 prosent av de mellom 15 og 29 år hadde besøkt Facebook i løpet av uka, var det bare 57 prosent av dem som hadde lagt ut kommentarer, bilder eller lenker den siste uka. Til sammenligning hadde 73 prosent av dem mellom 30 og 45 år gjort dette.

Hva kommer dette av? Oppførsel som kan ses på som «ekte» i en sammenheng, kan bli falsk eller snodig i en annen sammenheng. Det er helt naturlig og vanlig å tilpasse oppførselen sin ut ifra hvem man er sammen med. Når man møter noen ansikt til ansikt, er det rimelig enkelt for oss. Vi ser hvem som er i rommet, vi ser hvem som følger med og hvem som er opptatt med noe annet, og vi vet hvor vi er rent fysisk. Er vi på fest? På en kafé? På jobben? Du vil raskt oppdage at ekskjæresten din og kjæresten din er i samme rom, eller at sjefen nettopp har gått inn i baren der du er med utdrikningslaget ditt. Stort sett vil alle gjøre sitt beste for å tilpasse oppførselen sin til situasjonen.

I sosiale medier vil man ikke nødvendigvis oppdage en slik sammenblanding av sosiale sfærer. Selv om vi vet at hvem som helst kan lese en blogg som ligger offentlig ute, og at alle våre Facebook-venner i utgangspunktet kan lese alt vi skriver, er



det ikke lett å vite hvem som faktisk ender opp med å lese eller se det. Det er vanskelig å overskue hva som dukker opp i andres NewsFeed, at VG plutselig linker til en blogg som ellers bare leses av noen få utvalgte, at en Twitter-oppdatering fra en bruker med få følgere retvitres av en bruker med tusenvis av følgere, eller at noen finner den fire år gamle bloggen din på Google. Fordi vi heller ikke kan forutse hvem som kan komme til å bli publikummet vårt, er det også vanskeligere å vite hvordan vi skal oppføre oss. Og fordi vi ikke kan se det faktiske publikummet vårt, er det vanskeligere for oss å avgjøre hvordan de reagerer på oppførselen vår.

Selv hvis man vet hvem publikummet sitt er, kan det være vanskelig å oppføre seg på en måte som passer alle. De unge har etter hvert endt opp med vennelister som er fylt opp med småsøsken, foreldre, lærere, venner, uvenner, ekskjærester, kjærester, sjefer, kollegaer, bekjente. Når disse svært ulike sosiale sfærene smelter sammen til én, blir det vanskelig for brukerne å vite hvordan de skal oppføre seg – man opplever det som kalles for kontekstkollaps. Flere sosiale medier har tekniske løsninger som forsøker å bøte på dette, men de krever ofte mye administrasjon og at man evner å kategorisere vennene sine.

Derfor er det ikke rart at de unge brukerne søker til steder hvor de vet hvem de snakker til (slik som lukkede Facebook-grupper og SnapChat), eller hvor de kan føle seg rimelig sikre på at mor, far og foreldre ikke enda har dukket opp (slik som på Twitter- og Instagram-kontoer med mer eller mindre åpenbare kallenavn).

### **Privatliv og personvern er ikke det samme**

Denne endringen i de unges bruksmønster vitner også om at de selvsagt bryr seg om privatliv. At unge brukere ikke er opptatt av privatliv, er en seiglivet myte, som først og fremst er holdt i live fordi vi har hatt et unyansert språk når vi snakker om privatliv. Folk er ikke så bekymret for at skaper som Facebook og Twitter, eller til og med helt ukjente mennesker, skal få tilgang til deres personlige informasjon. De er mer opptatt av å ha kontroll over hvem som vet hva, altså de mer

sosiale aspektene ved privatliv enn de institusjonelle, juridiske og prinsipielle sidene av privatliv, det vi på norsk gjerne kaller personvern.

Når tenåringer og unge mennesker ønsker privatliv, er det gjerne privatliv i den forstand at de ønsker seg et sted hvor de kan kommunisere med sine venner og jevnaldrende, men føle seg fri for foreldrenes og andre voksnes granskende blikk. En tenåring opplever det typisk som langt mer privat hvem de er forelska i, enn når de er født, hvilket parti de kunne stemt på, eller hvor de bor. Undersøkelser Medietilsynet har gjort blant barn og ungdom, tyder imidlertid på at holdningskampanjer rundt bruk av sosiale medier har hatt en viss effekt, ettersom færre oppgir at de har helt åpne profiler og færre sier at de har lagt ut bilder av andre mot deres vilje.

### **... men ikke alt er som før**

Det er altså mye i sosiale medier som blir mer forståelig hvis vi tar utgangspunkt i hvordan folk sosialiserer ellers, ansikt til ansikt. Like fullt er det å kommunisere gjennom sosiale medier grunnleggende annerledes enn det å kommunisere ansikt til ansikt. En viktig grunn til det er at kommunikasjonen i sosiale medier er digital, påpeker den amerikanske forskeren på sosiale medier, *danah boyd*. Ved å forstå de grunnleggende sosiale mekanismene, men også å forstå disse sentrale kjennetegnene ved kommunikasjon i sosiale medier, er vi bedre rustet for også å forstå nye sosiale medier når de øker i popularitet.

Kommunikasjon i sosiale medier har en helt annen *vedvarenhet*. Om du sier noe dumt i lunsjen, så blir det før eller senere glemt. Men all kommunikasjon i sosiale medier blir automatisk lagret og arkivert. Mens man før måtte gå inn for å ta vare på ting og huske det, må man i dag anstrenge seg for å glemme ting. Det er stadig enklere å gå tilbake i tid og se hva noen sa for 3 år siden eller 5 år siden, det være seg i chatsamtaler eller åpent på sin egen profil. Dette, kombinert med hvor *søkbar* informasjonen er, gjør det mulig å sammenkoble informasjon på en helt annen måte enn før, blant annet fordi Facebook og Googles søkemotorer blir stadig mer sofistikerte.

I tillegg er kommunikasjonen enklere å *reproducere*. Det er enkelt å kopiere og manipulere noe som skrives i sosiale medier, og det gjør at ting kan spre seg på en helt annen måte. Rykter kan spre seg muntlig, men folk har lært seg til at det du hører, skal du ta med en klype salt. Ungene lærer fabelen om en fjær som ble til fem høns. Men det å se klipp-og-lim eller en skjermdump av hva noen har skrevet, gjør at vi gir det en helt annen troverdighet, og gir det helt andre rammevilkår for sladder og ryktespredning.

Sist, men ikke minst, har kommunikasjonen en helt annen *skalerbarhet*. Fordi den digitale kommunikasjonen så enkelt kan lagres, og fordi den så enkelt kan kopieres, kan man potensielt sett få et svært stort publikum. Mens det er grenser for hvor mange som får plass i et konsertlokale, hvor mange som kan stå og høre på taler på Youngstorget, og hvor mange som kan kjøpe en papiravis, er det i praksis nærmest ingen grenser for hvor stort publikum en video på YouTube kan få, hvor mange som kan lese en bloggpost, eller hvor mange tilhengere på Facebook eller følgere på Twitter noen kan få.

Daniel Solove og Viktor Mayer-Schönberger har påpekt at særlig sladder og mobbing får andre egenskaper når det flyttes til Internett, og dette er problemstillinger som lærere bør ha et bevisst forhold til. Hva skjer for eksempel med et mobbeoffer som bytter skole? Skal hun ta med seg alle de hånende kommentarene og veggpostene, så alle nye Facebook-venner fort kan se hva slags status hun hadde på sin gamle skole? Eller skal hun slette alle de gamle vennene, så folk også da kan fastslå at «hun må være en taper, siden hun ikke har noen venner»? Når alt lagres og kan kopieres, spres og gjenfinnes, blir det da umulig for mennesker å starte på nytt? Gjør det at vi blir redde for å uttrykke det vi mener, eller at vi blir mer forfengelige, i frykt for at vi ikke bare blir dømt i dag, men også kan bli dømt i fremtiden? Eller betyr det i stedet at normene vil endres, og at vi vil bli mer tolerante for andres feilsteg?

#### LITTERATUR

- BRANDTZÆG, P.B. OG LÜDERS, M.** (2009). Privat 2.0: Person- og forbrukervern i den nye medievirkeligheten, SINTEF-rapport. Tilgjengelig fra <<http://www.sintef.no/upload/Konsern/Media/Person%20og%20forbrukervern.pdf>>
- DEBATIN, B., LOVEJOY, J.P., HORN, A.-K. OG HUGHES, B.N.** (2009). Facebook and Online Privacy: Attitudes, Behaviors, and Unintended Consequences, *Journal of Computer-Mediated Communication* vol. 15, s. 83–108.
- ELLISON, N.B., STEINFELD, C. OG LAMPE, C.** (2007). The benefits of Facebook «friends»: Social capital and college students' use of online social network sites, *Journal of Computer-Mediated Communication* Vol 12 Issue 4 Artikkel 1
- GRANOVETTER, M.** (1973). The Strength of Weak Ties, *American Journal of Sociology* vol. 78 nr. 6, s. 1360–1380. Tilgjengelig fra <<http://www.stanford.edu/dept/soc/people/mgranovetter/documents/granstrengthweakties.pdf>>
- GRASMUCK, S., MARTIN, J. OG ZHAO, S.** (2009). Ethno-Racial Identity Displays on Facebook, *Journal of Computer-Mediated Communication* vol. 15, s. 158–188.
- LEWIS, J. OG WEST, A.** (2009). 'Friending': London-based undergraduates' experience of Facebook», *New media & society* vol. 11 nr. 7, s. 1209–1229.
- LIVINGSTONE, S.** (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression», *New Media & Society* vol. 10 nr. 3, s. 393–411.
- MURUMAA, M. OG SHIBAK, A.** (2012). The imagined audience on Facebook: Analysis of Estonian teen sketches about typical Facebook users, *First Monday* vol. 17 nr. 2. Tilgjengelig på <<http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/in-dex.php/fm/article/viewArticle/3712/3147>>
- STEINFELD, C., ELLISON, N.B. OG LAMPE, C.** (2008). Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis, *Journal of Applied Developmental Psychology* vol. 29, s. 434–445.
- TONG, S.T., VAN DER HEIDE, B., LANGWELL, L. OG WALTHER, J.B.** (2008). Too Much of a Good Thing? The Relationship Between Number of Friends and Interpersonal Impressions on Facebook, *Journal of Computer-Mediated Communication* 13, s. 531–549.
- ZYWICKA, J. OG DANOWSKI, J.** (2008). The Faces of Facebookers: Investigating Social Enhancement and Social Compensation Hypotheses; Predicting Facebook™ and Offline Popularity from Sociability and Self-Esteem, and Mapping the Meanings of Popularity with Semantic Networks, *Journal of Computer-Mediated Communication* vol. 14, s. 1–34.



**Ida Aalen** er utdannet medieviter og avla sin mastergrad i Medier, kommunikasjon og IT ved NTNU, hvor hun har skrevet om forskning på Facebook. Hun jobber i dag med brukervennlighet og design for nett og mobil hos Netlife Research. Ida Aalen har nylig utgitt den forskningsbaserte boken *En kort bok om sosiale medier* på Fabokforlaget. Ida kan nås på [aalen.ida@gmail.com](mailto:aalen.ida@gmail.com) eller på Twitter som @idaAa.



Foto: © Eli Berge/fotofil.no

# Facebook i skolen

■ AV CHRISTIAN BUFFON

**Sosiale medier er en viktig del av mange skoleungdommers liv. I tillegg til å ha en privat sosial funksjon finnes det også elever som aktivt og på eget initiativ bruker Facebook til faglig samarbeid. Når elevene selv er i ferd med å utvide dette mediets funksjoner, bør skolen benytte anledningen til å se nærmere på mulighetene for en målrettet pedagogisk bruk av sosiale medier i samarbeidssituasjoner.**

Sosiale medier kan beskrives som nettverk der man som bruker er knyttet sammen med andre brukere, og har mulighet til å interagere gjennom kommunikasjon eller deling av informasjon.

Sosiale medier er altså en samlebetegnelse for nettbaserte medier som åpner for interaksjon mellom brukerne. Hvis man skal forsøke å plassere sosiale medier i en skolekontekst, er muligheten for



interaksjon og informasjonsdeling mellom elever kanskje de viktigste egenskapene slike medier kan skape. Når elever skal samarbeide om gruppeoppgaver, forutsetter dette nødvendigvis at elevene interagerer med hverandre. Et samarbeidsverktøy som tilrettelegger for at elevsamarbeid kan forløpe på best mulig måte, vil kunne bidra positivt til læringsutbyttet.

En fordel ved å bruke sosiale medier som samarbeidsverktøy, er muligheten til å samarbeide uavhengig av tid og sted. Et gruppesamarbeid gjennom en Facebook-gruppe kan for eksempel bidra til at elever som er borte fra skolen, får tilgang til det de andre publiserer i facebook-gruppen. Eleven som er borte vil til og med ha muligheten til å bidra til gruppearbeidet hjemmefra (Buffon 2013). Et gruppesamarbeid ved hjelp av Facebook som samarbeidsverktøy, vil kunne foregå innenfor en arena hvor deltakerne potensielt har mulighet til å se hverandres arbeid.

Dalsgaard og Paulsen (2009) bruker begrepet *transparens* med tanke på læring, som en beskrivelse for graden av tilgang og innsikt deltakerne har i hverandres arbeid og ressurser gjennom hele arbeidsprosessen. Slik innsikt kan oppstå både mellom elever, og mellom læreren og elevene. Dette innebærer at elever kan ha innsikt i hverandres arbeid, men også at læreren kan ha innsikt i elevens arbeid.

Facebook-grupper åpner muligheten til å kommunisere og dele dokumenter på en felles gruppevegg. Her kan man snakke om et forum der elevene (og eventuelt læreren) kan se hverandres innspill, spørsmål og bidrag der alle deltakers bidrag kan ha en verdi for resten av gruppen.

Det eksisterer foreløpig lite forskning på Facebooks pedagogiske potensial i skolesammenheng, og den forskningen som eksisterer, tar ofte for seg det større bildet. Selami Aydin (2012) tar utgangspunkt i Facebooks popularitet blant ungdom og oppfordrer i lys av dette til videre forskning på Facebook som et læringsmiljø. Aydin vektlegger spesielt muligheten Facebook gir for kommunikasjon og interaksjon mellom brukerne. Annen forskning (Manca & Ranieri 2013, McCharty 2009) indikerer også at muligheten for kommunikasjon,

informasjonsdeling og interaksjon mellom deltakerne, som trekk ved Facebook som i utgangspunktet kan brukes pedagogisk. Den eksisterende forskningen på dette feltet kan i mindre grad sies å ta for seg konkrete bruksområder ved Facebook, og vektlegger heller det mer overordnede potensialet som mediet kan gi. Selv om forskning indikerer fordeler ved pedagogisk bruk av Facebook, kan det i praksis være vanskelig for lærere å aktivt ta det i bruk i egen undervisning før det foreligger undersøkelser innenfor mer konkrete bruksområder ved mediet.

### Facebook sine bruksområder

I utgangspunktet er Facebook et sosialt medium som brukes for å holde kontakten med venner og bekjente. I skolesammenheng har noen få innovative (og vågale) lærere valgt å bruke Facebook for å lettere holde faglig kontakt med elevene sine. Denne bruken har mange fellestrekk med et LMS (Learning Management System), der læreren legger ut oppgaver, besvarer faglige spørsmål eller gir beskjeder. Hva er fordelene med en slik bruk? Smarttelefoner er blitt allemannseie, noe som igjen fører til at de fleste elever vil kunne få beskjed straks læreren publiserer noe på Facebook. Beskjeder kommer altså straks fram til elevene istedenfor å ta omveien om for eksempel *Fronter* eller *It's learning*, hvor elevene først må logge seg inn før de kan få med seg informasjonen.

Gjennom Facebook er skoleungdom pålogget store deler av dagen, og de er ofte passive brukere av Facebook (Buffon 2013). Elevene er altså pålogget Facebook via for eksempel smarttelefon, men åpner ikke nettstedet før de får beskjed om at noe som angår dem har foregått der. Dette kan godt beskrives som en positiv grad av tilgjengelighet fordi Facebooks notifikasjonsfunksjon kombinert med ungdoms nysgjerrighet åpner for at beskjeder eller faglig aktivitet i en Facebook-gruppe blir oppfattet av alle deltakerne. I tillegg kan man på Facebook se hvem som faktisk har sett meldinger som publiseres i en gruppe, altså blir det vanskeligere for elever å lure seg unna fellesbeskjeder. Gruppechat, chat mellom elev og lærer, eller diskusjonstråder i en lukket gruppe er også funksjoner ved Facebook

som potensielt kan skape et dynamisk læringsmiljø, men dette vil kreve at man tar steget videre fra å bruke Facebook kun som et LMS, til at man bruker mediet som et samarbeidsverktøy som fungerer som læringsnettverk eller læringsmiljø. Dermed trengs forskning med utgangspunkt i eksperimentelle undersøkelser hvor Facebooks pedagogiske potensial blir satt på prøve i klasserommet.

### **Elevers faglige bruk av Facebook**

Som nevnt innledningsvis kan det virke som om måten elever bruker Facebook, på er i ferd med å endre seg fra kun å handle om å pleie sosiale relasjoner, til å omfatte faglig samarbeid med medelever. Min egen masteravhandling (Buffon 2013) er en kvalitativ undersøkelse hvor formålet har vært å få innsikt i elevers faglige bruk av Facebook, samt gjennom et eksperiment teste ut hvorvidt Facebook egner seg til gruppesamarbeid. Dataene undersøkelsen bygger på, ble samlet inn fra 30 informanter fra en Vg2-klasse.

Noe av det mest interessante som kom fram gjennom undersøkelsen, kan knyttes til hvordan informantene (elevene) selv sa at de bruker Facebook til faglig samarbeid.

En overvekt av elevene sa at de brukte Facebook på eget initiativ for å kommunisere med medelever. Dette dreide seg da om å be om eller gi faglig hjelp og støtte innenfor ulike fagområder. En elev trakk for eksempel fram hvordan han kontaktet ulike medelever på Facebook avhengig av hvilket fagområde han hadde behov for hjelp i. Facebook bidrar altså med tilgang til en rekke potensielle hjelpere, noe informantene uttrykte at de både var klar over og utnyttet med største selvfølge. Undersøkelsen viser også at Facebook ofte ble brukt som et samarbeidsverktøy for å løse gruppeoppgaver når elevene ikke kunne møtes fysisk for å arbeide sammen. I dette ligger det at elevene opprettet egne lukkede grupperom i Facebook hvor de diskuterte og delte informasjon med hverandre mens de arbeidet med gruppeoppgaver. Dermed er det altså snakk om at elever muliggjør samarbeid ut over den vanlige skoletiden, dermed blir det mulig for dem å ta seg bedre tid til å løse en gruppeoppgave. Bedre tid til å samarbeide om å løse en oppgave vil potensielt

sett kunne bidra til et bedre sluttprodukt og ha en positiv effekt på læringsprosessen.

### **Pedagogisk bruk av Facebook**

Å undersøke elevers faglige bruk av Facebook kan si noe om deres bruksmønstre og samtidig gi noen indikasjoner på hvilke områder av deres læringsverden som påvirkes av dette. Noe som er minst like interessant å undersøke, er hvorvidt pedagogisk bruk av Facebook kan ha en positiv effekt på konkrete områder ved undervisningen. I Buffon (2013) ser jeg først og fremst på målrettet bruk av Facebook i tilknytning til gruppesamarbeid. Fem sentrale funn fra undersøkelsen bidrar til å forklare hvorfor jeg mener at det å bruke Facebook som et samarbeidsverktøy kan bidra til å fremme godt gruppesamarbeid:

- Elevene selv mente at muligheten til å minske den enkelte elevs arbeidsmengde, og å utvikle gode samarbeidsevner med tanke på framtidig arbeidsliv, er blant de viktigste aspektene ved gruppesamarbeid. Disse aspektene kan dekkles gjennom å bruke Facebook som samarbeidsverktøy i gruppesamarbeid.
- Facebook-grupper åpner for samspill og interaksjon mellom deltakerne i et gruppesamarbeid uavhengig av om deltakerne i samarbeidet møtes fysisk. Informantene benyttet seg av Facebook-gruppene for å holde hverandre informert og oppdatert underveis i prosessen. De diskuterte oppgaven og henvendte seg til hverandre med spørsmål og innspill.
- Å bruke Facebook som et samarbeidsverktøy gir mulighet til å dele informasjon og kommunisere på en måte som skaper transparens hvor elever kan fungere som ressurser for hverandre. Informantene delte informasjon på gruppens fellesvegg slik at alle gruppedeltakerne hadde tilgang til å se den. Denne informasjonen ble vurdert og kommentert av de andre gruppedeltakerne.
- Å bruke Facebook som et samarbeidsverktøy muliggjør samarbeidslæring på en slik måte at kriterier for kooperativ læring kan oppfylles. Disse kriteriene inkluderer: gjensidig avhen-



Foto: © Eli Berge/fotofil.no

gighet; individuell- og gruppeansvarlighet; utvikling av samarbeidsevner; og gruppeprosessen (Johnson & Johnson 2013, og Felder & Brent 2007)

- Å bruke Facebook som et samarbeidsverktøy åpner for lærerstyring av samarbeidet slik at læreren kan involvere seg i gruppeprosessen og gjennom dette utgjøre en ressurs for elevene i form av faglig hjelp. Læreren får også mulighet til å overvåke og intervenere i arbeidsprosessen slik at elevene kan veiledes mot et effektivt gruppesamarbeid.

Facebook bør i mine øyne brukes som et supplerende verktøy i gruppesamarbeid, altså bør det ikke fungere som en erstatning for at elevene når de er på skolen, setter seg ned rundt en pult for å diskutere oppgaver. Ansikt-til-ansikt-interaksjon og det samspillet som oppstår når elever diskuterer og løser utfordringer sammen, har absolutt sine fordeler. Men når elevene skal samarbeide ut over skoletiden, eller når gruppemedlemmer blir forhindret fra å møte opp, er det nyttig å ha et samarbeidsverktøy som gjør at deltakerne kan kommunisere med hverandre og tilrettelegger for at alle kan inkluderes i gruppesamarbeidet. Det er her Facebook kan brukes som et samarbeidsverktøy, ikke som en erstatning,

men som en utvidelse og kvalitetsforbedring av gruppesamarbeidet. Det skal nevnes at selv om alle forutsetninger for et godt gruppesamarbeid er til stede, ligger mye av jobben fremdeles hos deltakerne. Facebook er altså ikke presentert her som en endelig løsning på hvordan man skal utvikle en god samarbeidskultur blant elevene, men heller som et verktøy som i kraft av sine egenskaper gjør det mulig å utvikle en slik kultur.

Lærerstyring av Facebook-grupper med tanke på gruppesamarbeid er noe som for meg framstår som et område med stort pedagogisk potensial. Her vil jeg foreslå videre forskning for å få innsikt i hvordan slik lærerstyring kan påvirke gruppesamarbeid både med tanke på resultat og prosess. Slik forskning kan gi interessante svar på hvordan lærerstyring av nettbaserte grupper skiller seg fra tradisjonell klasseromsveiledning og hvilke didaktiske aspekter som må tas høyde for. Hvorvidt elevers egen bruk av Facebook bør være forbeholdt deres eget initiativ, eller om en aktiv deltakelse og styring fra læreren vil bli godt mottatt, er vanskelig å gi noe svar på. Et interessant spørsmål er likevel om bruk av lærerstyrte Facebook-grupper vil innebære et bruksområde som er forskjellig fra hvordan skoleungdom vanligvis bruker mediet?



## Etiske utfordringer

Fortjener så Facebook en plass i skolen med tanke på de etiske utfordringene som kan knyttes til mediet? Først og fremst er Facebook et reklamefinansiert nettsted som tilpasser reklamen etter brukernes kjønn, alder og bosted. Når man som lærer tar i bruk Facebook i sin undervisning, kan det hevdes at man aksepterer bruk av reklamefinansierte «læremidler». På den andre siden introduserer man strengt tatt ikke elevene for et ukjent nettsted, ettersom sjansen er stor for at elevene allerede er aktive brukere av nettstedet. Hva så med de elevene som ikke er Facebook-brukere – må disse opprette egne brukerkontoer for å delta på lik linje med de andre? Et alternativ er at læreren oppretter egne skolekontoer til alle elevene, men da forsvinner noe av poenget med å implementere en del av elevenes hverdag inn i den digitale skolehverdagen.

Det er delte meninger om hvorvidt det er ok at lærer og elev er venner på Facebook. I mangel og påvente av et nasjonalt regelverk for lærere som avklarer hvorvidt lærer og elev har lov til å være venner på Facebook, blir det opp til den enkelte skole eventuelt enkelte lærer å avgjøre dette. På den andre siden finnes det uansett grep man som lærer kan ta for å begrense innsynet i elevenes facebookprofiler og vice versa.

Hva med andre sosiale medier som *Google +* eller *Twitter*? Dette er også medier som åpner for innsyn mellom deltakere. Er det slik at ingen sosiale medier kan brukes til å knytte kontakt mellom lærer og elev, selv om mye av lærervirket handler om å knytte relasjoner til elevene sine? Personlig ser jeg de etiske utfordringene ved bruk av sosiale medier som nettopp en mulighet til å diskutere nettetikk og god nettbruk sammen med elevene.

## En vei å gå

Det fins etiske utfordringer ved bruk av Facebook i skolen, men dette bør ikke lenger være nok til å avskrive pedagogisk bruk av dette sosiale mediet. Det pedagogiske potensialet som sosiale medier kan ha med tanke på gruppesamarbeid, bør interessere både skoleledere og lærere. Innsikten sosiale medier kan skape i et avgrenset læringsmiljø,

samt muligheten til å samarbeide asynkront og distribuert, er aspekter som bør utforskes, og det er kun gjennom å prøve ut sosiale medier i undervisningen at man kan få svar på hvordan disse best mulig kan utnyttes pedagogisk. At noen elever allerede har en positiv opplevelse av å bruke sosiale medier på eget initiativ til faglig samarbeid, bør stå som et tungtveiende argument for å undersøke denne delen av kunnskapsdannelsen deres. Elevenes eget initiativ og deres erfaring med sosiale medier bør kombineres med lærerens pedagogiske kompetanse, slik at mulighetene best mulig kan utforskes og utnyttes.

### LITTERATUR

- AYDIN, S. (2012). *International Review – A review of research on Facebook as an educational environment* LT Department, Necatibey Education Faculty, Balikesir Universit. <<http://link.springer.com.ezproxy.hioa.no/article/10.1007/s11423-012-9260-7/fulltext.html>> [Lesedato 01.04.2013].
- BUFFON, CH.F. (2013). *Når samarbeidet foregår på Facebook: En kvalitativ undersøkelse av skoleungdoms bruk av Facebook som samarbeidsverktøy*. Masteroppgave. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- DAHLSSGAARD, C. OG PAULSEN, M.F. (2009). Transparency in online Cooperative Online Education, *IRRODL Vol 10*. Tilgjengelig fra: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/671/1267>> [Lesedato: 22.02.2013].
- FELDER, R.M. OG BRENT, R. (2007). *Cooperative learning – Active learning: Models from the analytical sciences*: 34-53. Tilgjengelig fra: <<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/CLChapter.pdf>> [Lesedato 10.01.2013].
- JOHNSON, D.W. JOHNSON, R.T. (2013). *Introduction to Cooperative Learning An Overview Of Cooperative Learning*. Tilgjengelig fra: <[http://www.cooperation.org/?page\\_id=65](http://www.cooperation.org/?page_id=65)> [Lesedato: 26.04.2013].
- MANCA, S. OG RANIERI, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*. Tilgjengelig fra: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12007/abstract>> [Lesedato: 24.04.2013]
- MCCARTHY, J. OG REID, A. (2009). Utilising Facebook: immersing Generation-Y students into first year university. *The Journal of the Education Research Group of Adelaide*, 2009; 1 (2):39-50. Tilgjengelig fra: <<http://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/handle/2440/49880>> [Lesedato: 12.04.2013].



**Christian Buffon** er lektor og underviser ved Morellbakken skole i Oslo. Han er utdannet allmennlærer med mastergrad i IKT-støttet læring. Tittelen på hans nylig avleverte masteroppgave er «Når samarbeidet foregår på Facebook: En kvalitativ undersøkelse av skoleungdoms bruk av Facebook som samarbeidsverktøy».

## Sørumsand skole

## Sosiale medier for elevsamarbeid og lærers kompetanseutvikling

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

**Satsing på IKT trenger ikke nødvendigvis skje med brask og bram. Sørumsand videregående skole har tradisjonelt ikke vært noe fyrstårn for IKT. Likevel har de etter hvert kommet til å skåre høyt på spørsmål om pedagogisk bruk av IKT på den årlige undervisningsevalueringen.**



Lærer ved Sørumsand videregående skole, Erik Isakson, tar i bruk teknologi i undervisningen, men legger samtidig vekt på at man alltid må ha en pedagogisk idé bak det man gjør. — Teknologi er bare et middel til å realisere denne ideen, sier han.

Erik Isakson er lærer ved Sørumsand videregående skole, og ble overrasket da Sørumsand viste seg å være blant de fremste på bruk av IKT i undervisningen.

– Vi har ikke flere ildsjeler som bruker IKT ekstremt mye – det er mer slik at alle bruker det litt. Vi har et lavterskel tilbud med superbrukere på hvert program som har hatt i oppgave å hjelpe de andre lærerne. Utgangspunktet har hele tiden vært å få så mange som mulig til å bruke læringsplattformen itslearning aktivt, sier han.

Selv legger han vekt på bruken av sosiale medier i undervisningen, og nevner to grunner til dette:

– For det første bygger man relasjoner til elevene. De får raske tilbakemeldinger, og man viser at man er på deres eget medium. Man må også kunne beherske språket fra de sosiale mediene, vite hvordan de fungerer.

For det andre gjør sosiale medier det mulig for elevene å delta i samfunnet. Det de gjør i skolesammenheng, for eksempel komme med meninger, kan nå legges ut slik at alle leser det. Kjernen her er relevans, sier Isakson. For Isakson er de viktigste møteplassene i skolesammenheng Facebook, Twitter og diverse blogger.

#### Blogger og Facebook-grupper

Et eksempel på blogger er yrkesfag-elever som er ute i praksis og skriver blogger som de andre elevene og læreren kan lese, et grunnlag for nettverk og nyttig erfaringsutveksling.

Facebook brukes mye, men 90 prosent av bruken er Facebook-grupper. Det dreier seg altså ikke om å bli «venn» med elevene på Facebook, men å lage klassegrupper eller mentorgrupper der elevene kan diskutere problemstillinger eller få faglig hjelp.

Mentorene som bistår elevene på disse gruppene, kan være tidligere elever som nå tar høyere utdanning, eller fagpersoner fra Isaksons eget nettverk. Et eksempel er en elev som legger fram et teknisk problem rundt et objekt hun har designet, og som 15 minutter etter får hjelp fra en art director ved et reklamebyrå i Sverige.

– Grupper er den gode muligheten i Facebook, hadde det ikke vært for dette, ville jeg ikke brukt det. Men det at alle allerede er på Facebook gjør det lettere å ta det i bruk, sier Isakson.

#### Twitter for egen kompetanseutvikling

Twitter er også mye brukt, men da mest for lærerens egen kompetanseutvikling.

– Jeg bruker dette mest for å skaffe meg et nettverk, få gode tips til undervisning. For meg er dette en viktig kilde til kunnskap.

Folk og land

Krig og konflikt

Kropp

Kunst og kultur

Litteratur

Medier og kom.

Natur

Norgeshistorie

Politikk og samfunn

Språk

Verdenshistorie

Teknologi

Økonomi

Pedagogikk

# Gratis forfatterbesøk!

1. Velg ønsket tema
2. Finn foredragsholder
3. Bestill til din skole

[www.forfatteretilskolen.no](http://www.forfatteretilskolen.no)



[twitter.com/forfattere](https://twitter.com/forfattere)

Forfattere til skolen er et tilbud til videregående skoler. Fritt ord og NFF tilbyr engasjerende sakprosaforfattere som foredragsholdere. De kan bestilles til din skole helt gratis.

## Forfattere til skolen



# Dagslys i klasserom og grupperom

## En studie av ti arkitektkonkurranser

■ AV LEIF D. HOUCK

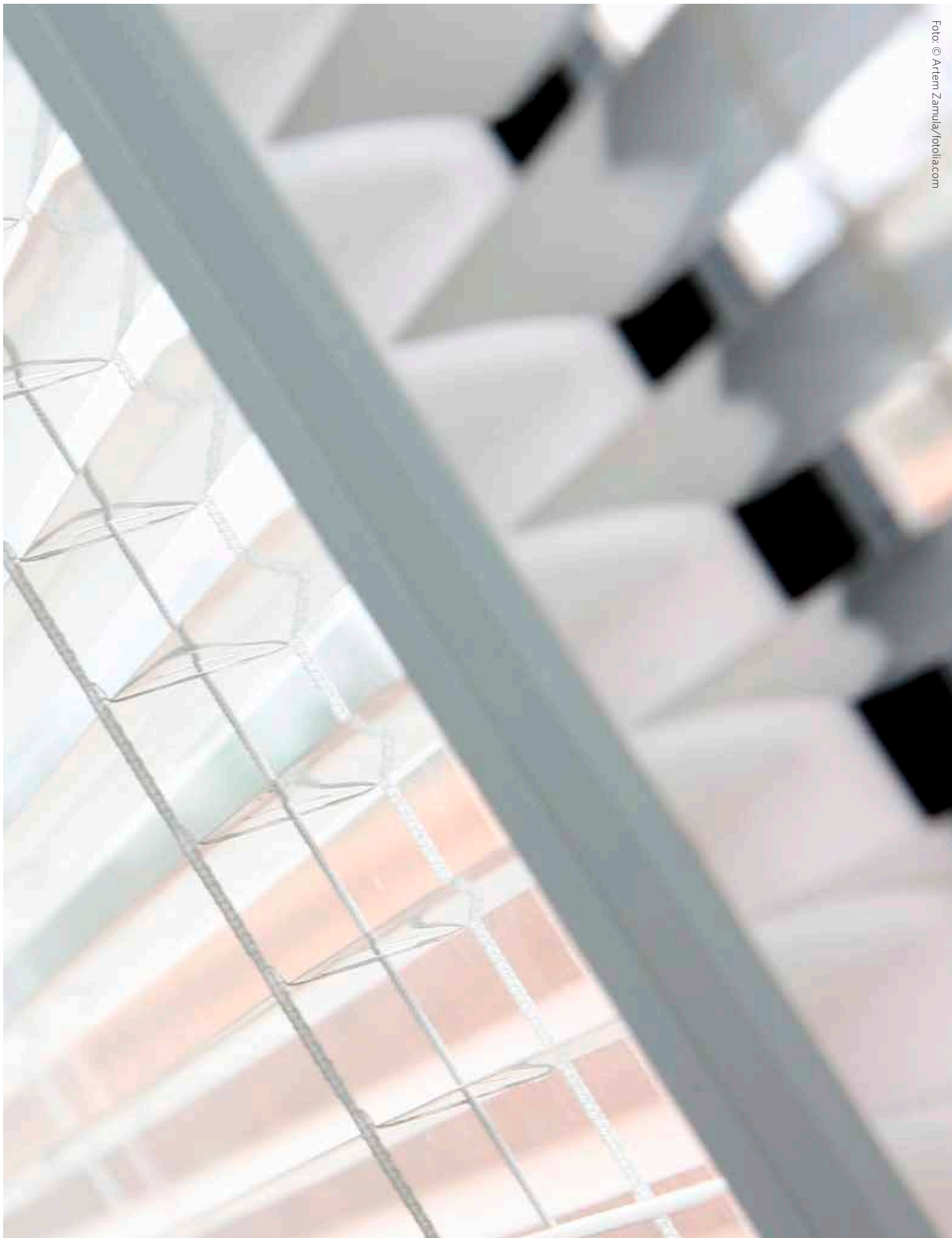
**Mye tyder på at det har skjedd et verdiskifte med hensyn til klasserommets form og hvor viktig dagslys er. Tradisjonelt har arkitektene vært opptatt av å sikre best mulig dagslys. Nå kan det se ut som energisparing og arealeffektivitet er blitt viktigere enn dagslys og romutforming. Dette vil ha konsekvenser for både lærernes og elevenes aktiviteter i skolen.**

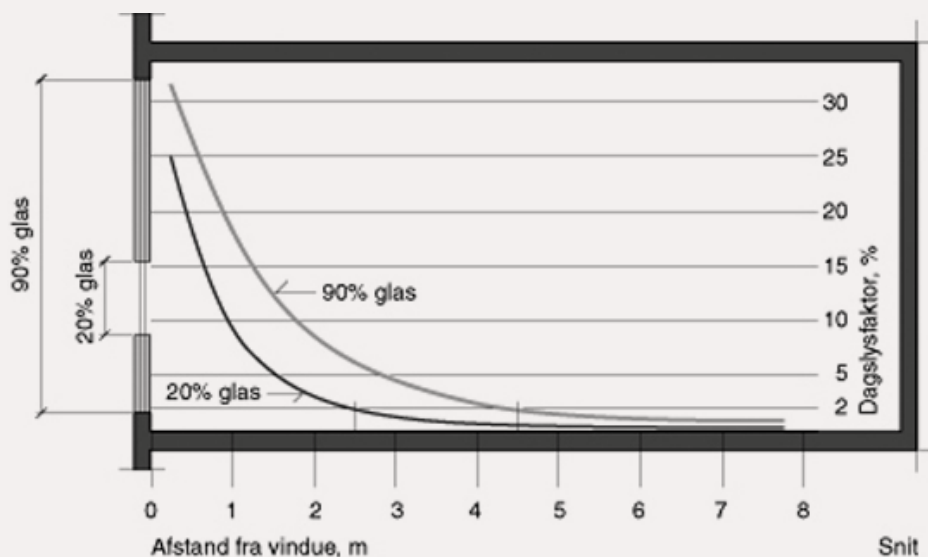
Den arkitektoniske utviklingen av skolebyggene i Europa handler i stor grad om hvordan arkitekter har arbeidet for å få mest mulig dagslys inn i klasserommene (Wu & Ng, 2003). Tradisjonelt har forestillingen vært at dagslys er godt for helse og trivsel. Derfor har arkitektene prosjektert klasserom med mye fasade, glass og god himlingshøyde. Nyere omfattende studier har også vist at dagslys har positiv innvirkning på barnas konsentrasjonsevne, trivsel og helse, og dermed også på elevenes faglige utvikling (Heschong, Wright, & Okura, 2002). I tillegg finnes det en stor mengde studier som viser at dagslys har betydning for produksjonen av en rekke hormoner som melatonin, leptin og ghrelin. Disse hormonene styrer blant annet søvn og sult. Jan Vilhelm Bakke, overlege i Arbeidstilsynet og Jonny Nersveen ved Høgskolen i Gjøvik har skrevet en artikkel i Helserådet 12/13 som redegjør for flere aktuelle studier (Bakke & Nersveen, 2013). Tradisjonelt har det også vært en oppfatning at det er nødvendig med mer vindusareal jo lenger nord man befinner seg, for å kompensere for korte dager med lite lys (Büning, 1948). Noen tommelfingerregler for å ivareta godt dagslys har vært at klasserom ikke

skal være dypere enn 6–7 meter (Cold, 1980). Himlingshøyden har også mye å si for hvor langt inn dagslyset kan nå i et rom. Derfor bør ikke rommet være dypere enn to ganger himlingshøyden (Byggforsk, 2001). Men mye tyder på at hensynet til energi, tomteutnyttelse og pedagogiske forhold etter hvert har kommet til å legge større press på hensynet til dagslyset (Houck, 2013).

### Dagslyset og krav til dagslys

Figur 1 viser tydelig hvor raskt dagslyset avtar innover i et rom. Selv om man øker glassandelen i fasaden betraktelig, er det vanskelig å få dagslyset særlig dypt inn. I England mener man at dagslysfaktoren bør være på 4–5 prosent i gjennomsnitt (*Guidelines for Enviromental Design in Schools* 2003). Dagslysfaktoren er lysstyrken som måles inne i en høyde 0,7–0,8 meter over gulvnivå – sammenlignet med lysstyrken ute på en overskyet dag. I Danmark er kravet at dagslysfaktoren skal være minst 2 prosent på alle arbeidsflater. I Norge opereres det med et minimumskrav som sier at det i gjennomsnitt skal være en dagslysfaktor på 2 prosent, mens Byggforsk anbefaler et minimum på 2,5 prosent (Byggforsk, 2004). For et klasserom som





Figur 1: Figuren illustrerer hvor raskt dagslyset avtar innover i rommet. Den nederste kurven viser hvor langt dagslyset kommer inn dersom 20 % av fasaden er glass, mens den øverste kurven viser hvordan dagslyset kommer inn dersom hele 90 % av fasaden er av glass (Madsen & Christoffersen, 2004).

oppfyller det norske minimumskravet, vil langt under halvparten av arbeidsplassene ha 2 prosent dagslysfaktor ved en normal klasserommestruktur.

### Kompakte skoler

Kompakte skoler med dype smale klasserom og med grupperom og felles undervisningsarealer har mange store fordeler:

- Effektiv internkommunikasjon med korte gangavstander med god og likeverdig kontakt til fellesfunksjoner
- Redusert arealbruk og redusert fasadeareal
- Redusert energibruk
- Mindre fotavtrykk på tomte som gir mer areal til uteoppholdsareal
- Økonomisk fordelaktig

Vi ser at fordelene både er av pedagogisk og av økonomisk art. Figur 2 viser hvordan interne avstander reduseres ved en kompaktskole med *vridde klasserom*, det vil si at rommet har kortsiden mot fasaden, sammenlignet med om klasserommene er kvadratiske eller tradisjonelle med langsiden mot fasaden. Samtidig viser figuren hvordan andelen areal uten tilfredsstillende dagslys og utsyn øker dramatisk med vridde klasserom.

### Problemstilling

Midt oppi all oppmerksomheten mot å lage miljøvennlige, kompakte skolebygg, ønsket vi å undersøke hvordan det sto til med klasserom og grupperom med hensyn til dagslys for de nyeste

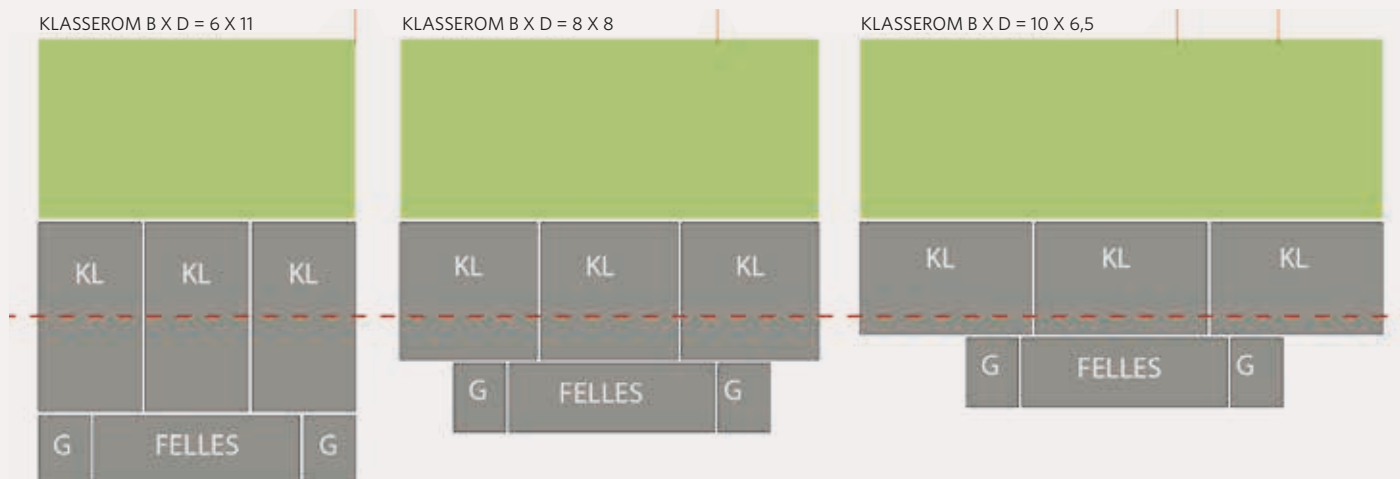
skoleprosjektene på arkitektkonkurransetadiet:

- Hvordan er juryene sammensatt i skolekonkurranser?
- Hvilken form tegner arkitektene på klasserommene?
- Hvor god himlingshøyde får klasserommene i forhold til dybden?
- Hvordan er det med grupperommene, får de dagslys?
- Er det ulikheter med hensyn til dagslys for skoler som vinner arkitektkonkurranser sammenlignet med dem som ikke vinner?

### Gjennomføring

Vi klarte å samle inn konkurransematerialet fra 10 arkitektkonkurranser om nye skoler: ett prosjekt fra 2009, fire prosjekt fra 2010 og fem prosjekt fra 2011. Vi fikk inn byggeprogrammene, konkurranseforslagene og juryenes vurderinger, alt i alt 44 skoleforslag fra 28 ulike arkitektkontor. Norske skolekonkurranser fungerer stort sett slik at en kommune utlyser at det skal være en konkurranse. Arkitektkontorer sender inn CV-er på sine ansatte og dokumentasjon på at de har prosjektert og gjennomført tilsvarende skoleprosjekter. Kommunen plukker så ut 4–6 kontorer som de ønsker skal konkurrere mot hverandre om den beste løsningen. Forut for konkurransen vil det utarbeides et romprogram og et funksjonsprogram, og man vil formulere hva som er viktig i prosjektet, og også hvilke kriterier konkurranseforslagene vil bli bedømt etter. Det blir satt sammen en jury som





Figur 2: Figuren viser typisk eksempel på trinnarealer med henholdsvis vridde klasserom, kvadratiske klasserom og tradisjonelle klasserom. Rød linje angir en sannsynlig grense for godt dagslys, mens det grønne arealet er ment å illustrere utsiden.

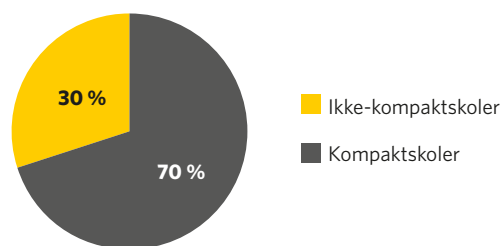
gjærne består av noen eksterne arkitekter, noen fra kommunens bygningsavdeling, noen fra kommunens skoleadministrasjon og i tillegg politikere, rektor eller andre, for eksempel lærere.

### Funn fra undersøkelsen

#### Juryens sammensetning

Juryenes sammensetning i de undersøkte prosjektene kan fremstilles på flere måter. For eksempel kan vi se på juryens fordeling med hensyn til hvordan fremtidige brukere var representert. I vårt tilfelle besto juryene i snitt av 16 prosent fremtidige brukere og 84 prosent andre. Om vi ser på juryens sammensetning av medlemmer med bygningskompetanse, pedagogisk kompetanse og andre, er fordelingen henholdsvis 51, 34 og 15 prosent. Av de 10 undersøkte juryene var det med en lærer i 3 av dem og en rektor i 7 av dem. I ett tilfelle var det en foreldrerepresentant. Best representert var arkitektene, som regel 2 eller flere i hver jury.

#### Skolenes form

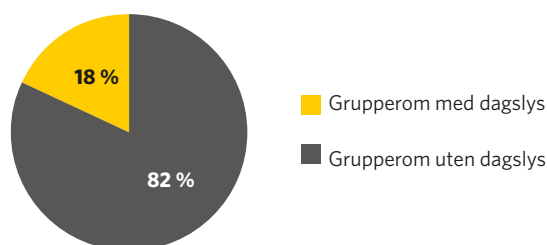


Figur 3: Fordeling av konkurranseforslag tegnet som kompakt skoler og ikke-kompakt skoler

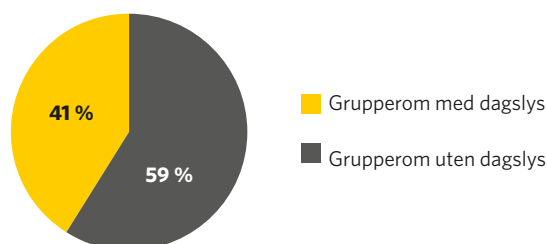
Som figuren viser, foreslår 70 prosent av arkitektene såkalte kompakte skoler. Dette er skoler som gjerne kjennetegnes ved at de har en kjerne av indre rom uten direkte tilgang på dagslys fra fasade. Alle vinnerprosjektene viste seg å være kompakt skoler. Resultatet viser at kompakt skoler er den dominerende skoletypen som tegnes og at kompakt skolene vinner i konkurranse med andre prosjekter.

#### Grupperommene

Vinnerprosjekter plan- og designkonkurranser



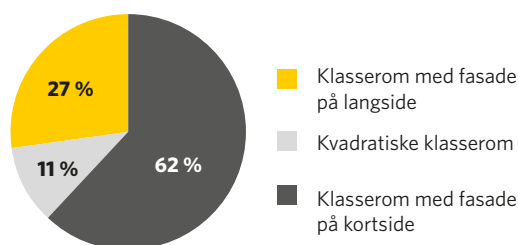
Taperprosjekter plan- og designkonkurranser



Figur 4: Prosjektenes fordeling av grupperom med dagslys (gult) og uten dagslys (grå) i vinnerprosjekter og taperprosjekter

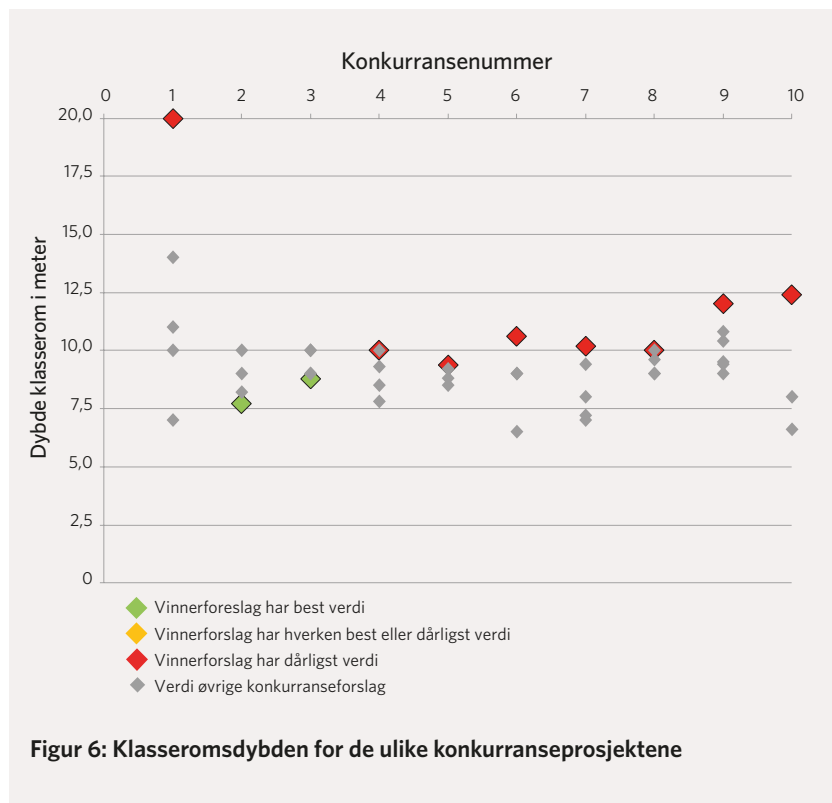
Resultatet viser at selv om både vinnende og ikke-vinnende prosjekter er dominert av grupperom uten dagslys, så er dette fenomenet langt sterkere for vinnerprosjekter enn for ikke-vinnerprosjekter. Mens 4 av 10 grupperom har dagslys i ikke-vinnende prosjekter, så har kun 2 av 10 grupperom dagslys i vinnerprosjekter. Resultatet viser tydelig at dagslys i grupperom ikke er prioritert av forslagsstillerne eller av dem som velger ut vinnerprosjektene.

#### Klasserommernes form



Figur 5: Fordelingen av foreslåtte klasserom for de 44 konkurranseforslagene

Alle klasserommene i samtlige prosjekter ble talt opp og gruppert etter om de var bredere enn dype, om de var kvadratiske, eller om de var dypere enn brede (vridde klasserom). Ofte kan ett prosjekt inneholde flere ulike former for klasserom, men stort sett løses prosjektene med å duplisere en klasseromstype. Som vi ser av Figur 5, var over 60 prosent av de foreslåtte klasserommene smale og dype, altså vridde klasserom. Av de undersøkte konkurranseforslagene er det kun 2 av de 44 prosjektene som hadde klasserom med vindu på langside som bærende prinsipp, men disse nådde ikke opp som vinnere. Ett vinnerprosjekt hadde kvadratiske rom, mens øvrige vinnerprosjekter hadde vridde klasserom. Undersøkelsen viste at det ikke var noen større trend blant vinnerprosjektene enn taperprosjektene i å foreslå vridde klasserom. Men når hvert enkelt klasserom ble målt, så viste det seg at vinnerprosjektene ofte hadde de aller dypeste og aller smaleste klasserommene sammenlignet med konkurrentene! Dette er vist i Figur 6. Tabellen viser de ulike konkurransene nummerert fra 1–10. Grå diamanter viser verdiene



Figur 6: Klasseromsdybden for de ulike konkurranseprosjektene

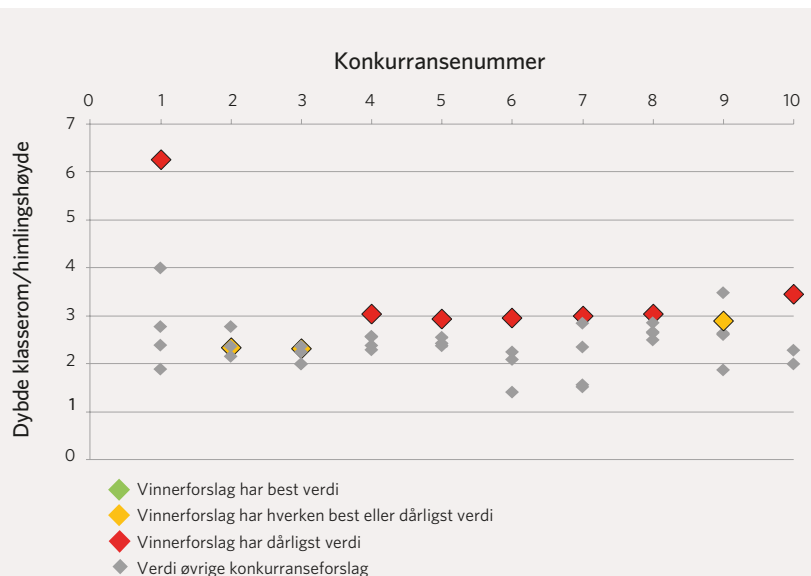
til taperprosjektene i de ulike konkurransene, mens de store diamanter viser vinnerprosjektene verdier. Diamantene for vinnerprosjektene er gitt fargene grønt om prosjektet er best på dagslys, gult om det er midt på treet, og rødt om vinnerprosjektet har dårligst verdi i forhold til konkurrentene med hensyn på dagslys. I to tilfeller har altså juryene plukket ut vinnerprosjekter som har den minste romdybden, men i de øvrige 8 har juryene valgt å kåre det prosjektet til vinner hvor klasserommene er aller dypest, stort sett rundt 10–12 meter.

Innledningsvis nevnte vi at Byggforsk anbefalte at romdybden ikke burde være dypere enn det dobbelte av himlingshøyden. Loven stiller krav til minimumshøyde i klasserom, og dette kravet er 2,7 meter. Et prosjekt med denne himlingshøyde skulle da kunne ha en romdybde på 5,4 meter og likevel kunne oppnå gode dagslysforhold. Når vi så at vinnerprosjektene ofte hadde klasserom med dybde 10–12 meter, ble vi nysgjerrig på himlingshøydene og forholdstallet mellom himlingshøyde

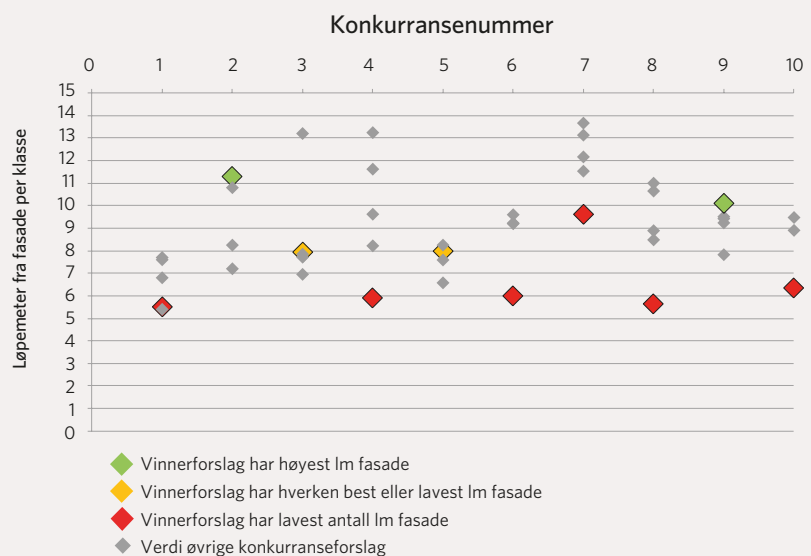
og klasseromsdybde. Som vi ser av Figur 7, ble ikke resultatet noe bedre. De prosjektene som hadde svært dype klasserom, kompenserte ikke dette med gode himlingshøyder. I 7 av de 10 undersøkte konkurransene hadde juryene valgt vinnerprosjekter der romdybden var 3 ganger himlingshøyden eller mer.

### *Løpemeter fasade for klasserom, grupperom og fellesarealer*

Et annet forhold vi ønsket å undersøke, var antall løpemeter fasade i prosjektene som ble benyttet til klasserom, grupperom og eventuelle fellesareal tilknyttet disse. Løpemeter fasade per klasse er nærmere definert i en egen UMB-rapport (Houck, 2012). Dette er interessant for å kunne betrakte et prosjekts potensial for å oppnå gode dagslysforhold, men også i en fleksibilitetsbetraktning. Den dagen skolen er full og det er behov for å plassere en klasse i et større grupperom, er det avgjørende at dette grupperommet har dagslys. En annen måte å tenke fleksibilitet på er et prosjekts potensial til å romme nye planløsninger en gang i fremtiden. For eksempel kan en tenke seg at det på et tidspunkt blir aktuelt å lage kvadratiske klasserom. Dette krever 8 løpemeter fasade per klasse. Om en i tillegg ønsker at to og to klasserom skal kunne dele et grupperom med dagslys, så trengs ytterligere 1,6 løpemeter fasade. Og om man i tillegg har programmert et felles undervisningsareal i tilknytning til klasserommene, er det behov for ytterligere løpemetere, la oss si 2 løpemeter fasade per klasse. Om vi legger disse tallene sammen, skulle en hensiktsmessig skole kreve 11,6 løpemeter fasade per klasse. Når vi målte vinnerprosjektene som juryene hadde plukket ut, viste det seg at bare 2 prosjekter hadde 10 løpemeter fasade eller mer per klasse. 5 prosjekter nøyde seg rundt 6 løpemeter fasade per klasse, se Figur 8. Disse 6 meterne skulle altså fordeles på klasserom, grupperom og felles undervisningsarealer. Det vil si at klasserommene måtte være 10 meter dype eller mer, og at ingen grupperom og felles undervisningsrom kunne få dagslys fra fasade.



**Figur 7: Tabellen viser forholdet mellom romdybde og himlingshøyde, det vil si romdybde/himlingshøyde som etter anbefalingene fra Byggforsk bør ha verdien 2 eller mindre for å sikre gode dagslysforhold**



**Figur 8: Løpemeter fasade per klasse for vinnerprosjekter og taperprosjekter. I 6 av 10 tilfeller har vinnerprosjektene lavest antall løpemeter fasade per klasse i forhold til taperprosjektene.**



Vinnerprosjektet i konkurranse nummer to, som vi ser har falt heldig ut, har kvadratiske klasserom og flere grupperom mot fasaden. Underlig nok er det ikke inntegnet vinduer i disse grupperommene, men forutsetningen er til stede for det. Heller ikke anbudstegningene for dette prosjektet viser vinduer i grupperommene, så prosjektet blir realisert uten dagslys i grupperommene. Vinnerprosjektet i konkurranse nummer ni hadde vridde klasserom, men tilbød mye fasade til grupperom og felles undervisningsrom.

### Om å se lyset

Resultatene i undersøkelsen viser at det i forbindelse med arkitektkonkurranser om nye skoler er nødvendig å ta stilling til hva slags form en ønsker på klasserommet og sette krav til dette i programmeringsfasen, om man ikke ønsker dype, smale klasserom. Det ser også ut til å være nødvendig å ta stilling til antall grupperom som skal ha dagslys og om fellesarealer knyttet til trinnet, eller andre undervisningsrom knyttet til klasserommene skal ha dagslys. Lærerne, som er den yrkesgruppen som faktisk benytter disse rommene, burde være de første til å flagge en holdning til dette i fremtidige byggeprosjekter, og byggherrene bør også forankre byggeprogrammene mot lærerne på dette området.

For å sikre at nybyggprosjekter blir robuste for fremtidige endrede behov, eller at prosjektene kan romme en tilstrekkelig bearbeidelse etter konkurransefasen, kan det settes krav til antall løpemeter fasade per klasse. Et sted rundt 10 løpemeter per klasse kan være et kompromiss mellom kravet til

godt dagslys og fordelene som en kompaktskole gir. Vi målte den kompakte passivhusskolen Marienlyst skole i Drammen til å ha 9,4 løpemeter fasade per klasse, så det bør ikke være noen god grunn til å presse prosjektene ned i 6 løpemeter fasade per klasse slik vi har sett er tilfellet for flere vinnerprosjekter.

### LITTERATUR

- BAKKE, J.W., & NERSVEEN, J. (2013). Ikke glem dagslys og utsyn. *Helserådet*, 21(12/13), 8–11.
- BYGGFØRSK, S. (2001). 421.621 Metoder for distribusjon av dagslys i bygninger. Oslo.
- BYGGFØRSK, S. (2004). 421.626 Beregning av gjennomsnittlig dagslysfaktor og glassareal. Oslo.
- BÜNING, W. (1948). *Die neue Bauanatomie, Einführung in den Wohnbau*. Berlin: Gebr. Mann Verlag.
- COLD, B. (1980). *Et bedre skolemiljø*. Trondheim: Tapir. Guidelines for Environmental Design in Schools (2003).
- HESCHONG, L., WRIGHT, R. L. OG OKURA, S. (2002). Daylight impact on Human Performance in School. *Journal of the Illuminating Engineering Society*(Summer), 12.
- HOUCK, L.D. (2012). Dagslysets kår blant vinner- og taperprosjekter i arkitektkonkurranser om nye skoler (IMT, Trans.). Ås, Norway: Universitetet for Miljø- og biovitenskap.
- HOUCK, L.D. (2013). Daylight in schools? *Arkitektur N*, 95(2), 16–25.
- MADSEN, M. OG CHRISTOFFERSEN, J. (2004). Lyset, facaden og rummet. *Arkitekten*(13), 2.
- WU, W., OG NG, E. (2003). A review of the development of daylighting in schools. *Lighting Res. Technol.*, 35(2), 111–125.



**Leif D. Houck** er utdannet sivilarkitekt fra NTNU og TU-Berlin. Han i flere år arbeidet med skolebygg som partner i Kristin Jarmund Arkitekter. For tiden arbeider Leif D. Houck ved Universitetet for Miljø og Biovitenskap hvor han særlig forsker på skoler. Han er også partner i SPINN arkitekter som for tiden tegner skole i Larvik og Randaberg.





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



# Skolen i kunnskapssamfunnet

**Utviklingen av kunnskapssamfunnet har store konsekvenser for skolens praksis, det er mye vanskeligere i dag enn for bare noen tiår siden å orientere seg i kunnskapstilfanget. Å venne seg til å dele kunnskap er en god løsning når kunnskapen blir mer kompleks.**

I essayet «Framstegets århundre» fra 1995 forteller Nils Christie at han vokste opp med en opplevelse av at tingene var enkle i Norge under krigen. På den ene siden hadde man fienden og fiendens medløpere, og på den andre siden var alle de andre. Dette noe forenklede verdensbildet holdt til et stykke ut i 1950-årene, da partiene kom tilbake for fullt: «Min far sukket tungt, hvorfor kunne de ikke holdt på samholdet. Vi hadde jo vært enige, helt til krigens slutt. Nå spiret de tusen konflikter».

Nå var det selvfølgelig ikke slik at alt var enkelt under krigen, men i et okkupert land virket problemet opplagt og løsningen klar. Med freden kom forventninger om delaktighet i gjenoppbyggingen av landet og påfølgende diskusjoner om veivalg og prioriteringer. I mange valgkamper siden har vi hørt folk som har sukket over politikernes «evinnelige» diskusjoner. Likevel vet vi at det er politisk uenighet og debatt som holder liv i demokratiet. Ingen ønsker seg egentlig tilbake til krigens enkle verdensbilde

eller et autoritært styresett. Folk vil delta i diskusjonene og være med på beslutningsprosessene. I tradisjonen fra Dewey (1916) og Habermas (1981) sier Page og Shapiro (1993) at de fleste av demokratiets problemer ikke kan møtes med mindre demokrati, men med *mer* demokrati og større ansvarliggjøring. Dette gjelder både i det politiske liv og i skolen.

## Sannhetens rolle i et demokrati

For Nils Christie kjennetegnes det totalitære av at én enkelt idé får svulme opp og ta plassen fra alle de andre. Når det skjer, blir det mindre rom for andre ideer og vanskeligere for dem som tenker annerledes. I et demokrati er det snarere slik at erklærte sannheter hele tiden blir utfordret. Det har tatt århundrer å utvikle en oppfatning av at kunnskapsutvikling er noe alle kan ta del i, men i dag står kunnskapsdeling og diskusjoner om hva som er god og gyldig kunnskap sentralt i utvidelsen og fornyelsen av vårt demokratiske system (Bobbio 1987; Habermas 1995).

Summen av utviklingstrekkene i dagens samfunn er økt kompleksitet. Stadig flere individer og grupper engasjerer seg i den offentlige debatten, som foregår på stadig nye møtesteder – både fysiske og teknologiske. Mens globaliseringen bidrar til å øke mangfoldet på de fleste av livets områder, sørger teknologiutviklingen for rask kunnskapsspredning og kunnskapsutvikling. I kunnskapssamfunnet er derfor både nasjoner, institusjoner og organisasjoner i økende grad avhengig av å ha gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap, og i utdanningssektoren blir det særlig viktig å få på plass en infrastruktur for kunnskapsspredning og dialog (Dale, Gilje og Lillejord 2012). Hvordan utdanningssektorens praksiser skal fornyes i tråd med stadig hurtigere kunnskapsutvikling og elevenes behov, blir en stor utfordring i årene som kommer.





Foto: © arthurdent/fotolia.com

### Hva slags kunnskap trenger skolen?

Likevel blir det sjelden diskutert hva slags kunnskap skolen trenger i kunnskapssamfunnet.

I vår kulturkrets har det platoniske kunnskapssynet hatt en sterk og til dels dominerende plass. I dette perspektivet er kunnskap «justified true belief», det vil si antakelser om verden som kan rettferdiggjøres og begrunnes som sanne. Det platonske kunnskapssynet antar at det finnes evige og uforanderlige størrelser (ideer) som er grunnlaget for evig og uforanderlig kunnskap (episteme). Her er det lite rom for å se kunnskap som menneskeskapt og foranderlig.

Ideen om evig og allmenngyldig kunnskap har en sterk appell, og historisk har det vært et visst sammenfall mellom det platonske synet på kunnskap og utbredelsen av kristendommen, som også er forankret i troen på en evig og allmenngyldig sannhet. Det velkjente samspillet mellom kristen teologi og gresk filosofi ble utviklet i aksene mellom Athen og Jerusalem (von Wright 1994). Også naturvitenskapenes suksess fra 1600-tallet bygget på antakelsen om naturlovene som evige og gyldige sannheter. På Newtons tid trodde man at det var mulig å se inn i «Guds laboratorium» og beundre de lovmessighetene Gud hadde bygd

inn i skaperverket. Slike forestillinger besto helt til Einsteins relativitetsteori påviste at Newtons lover bare var sanne under visse betingelser. I dag vet vi både at all empirisk kunnskap er feilbarlig og kan forbedres, og at det kan skje store paradigmeskifter i vitenskapens verden. Ikke all kunnskap utvikler og endrer seg på samme måte. Det vil for eksempel være stor forskjell på matematisk-naturvitenskapelig kunnskap og samfunnsvitenskapelig og humanistisk kunnskap. Noe kunnskap har svært lang holdbarhet – for eksempel har ikke den pytagoreiske læresetningen gått ut på dato. Mye empirisk (erfaringsbasert) kunnskap er imidlertid verken evig

eller uforanderlig. Lenge var det lærernes oppgave å formidle til elevene det som var sant en gang for alle. I dag må elever lære at empiriske sannheter stadig utfordres og forandres i rask tempo. Det er dette som karakteriserer moderne kunnskapsutvikling, og i skolen og det praktiske liv er det viktig å vite hvordan man skal forholde seg til denne formen for kunnskap. Som profesjonelle kunnskapsarbeidere må lærere vise elevene hvordan de kan sortere, kritisere og analysere kunnskap – noen ganger for å finne de riktige svarene og andre ganger for å diskutere seg frem til gode løsninger.

For Platon var det bare filosofiske diskusjoner som kunne lede til sann kunnskap (episteme). Filosofene kunne, gjennom sine samtaler, bli enige om begrepsdefinisjoner som gjaldt i absolutt forstand. Matematikk og geometri var sikker kunnskap og utgjorde idealet. På samme måte som matematiske sannheter ikke forandret seg, forandret heller ikke filosofisk kunnskap seg. De politiske diskusjonene i Agora og på de politiske arenaene mente Platon bare førte folk på avveie – de ble litt foraktelig kalt «meninger» (doxa). At virkeligheten forandret seg og at politiske avgjørelser måtte revurderes i tråd med slike endringer, ble betraktet som en ekstrem form for relativisme. Bare en ny type filosofiske eksperter – de såkalte «filosofkongene» kunne endre på dette. Platons program forutsatte at demokrati måtte erstattes med ekspertstyre.

Kunnskapssamfunnet utfordrer det platonske kunnskapssynet. I et pluralistisk, flerkulturelt og kunnskapsbasert samfunn er det vanskelig å

oppretholde et platonsk syn på hva som er gyldig kunnskap og hvem som utvikler den. Hva som gjelder som gyldig kunnskap forandrer seg raskere i dag enn noen gang tidligere fordi vi hele tiden får ny informasjon fra praksisfeltet, fra forskning, fra private og offentlige kunnskapsbedrifter og fra en verden som er i stadig endring.

### Å dele er like viktig som å finne

Utviklingen av kunnskapssamfunnet har store konsekvenser for skolens praksis. Å finne frem til den beste kunnskapen er like viktig nå som på Platons tid. Samtidig er det mye vanskeligere i dag enn for bare noen tiår siden å orientere seg i kunnskapstilfanget. Det finnes et stort antall tidsskrifter og forskningsrapporter på hvert kunnskapsområde – og stadig nye kommer til. Det er derfor svært vanskelig å vite hva som er den beste og mest relevante kunnskapen for en bestemt undervisningssituasjon. Her hjelper det imidlertid ikke å rope på platonske «eksperter». I den nye skolehverdagen er det lærere og skoleledere i fellesskap som må skaffe seg en oversikt over hva som er god, holdbar

og relevant kunnskap. I en slik situasjon kan kunnskapsoversikter og oppsummert forskning være til god hjelp. Men vi må også lære å *dele* kunnskap. Det er en praksis som handler om å være interessert i hva andre kan om et saksforhold.

Å dele kunnskap handler også om å vite at selv den «begrensede» kunnskapen du deler kan gjøre en forskjell når den kobles til andres kunnskap. Det viktigste er å ikke gi tapt for kompleksiteten – verken ved å ønske seg enkle svar på kompliserte problemstillinger eller ved å tro at egen kunnskap er utilstrekkelig og at man må ha ekspertråd for å kunne handle. Kunnskapsdeling er faktisk ganske enkelt, og det er bare gjennom å praktisere det at vi kan lære oss å takle kompleksiteten.

### LITTERATUR

BOBBIO, N. (1987). *The Future of Democracy*. Cambridge: Polity Press.

CHRISTIE, N. (1996). Framstegets århundre, *Materialisten*. Nr. 1 1995 s. 5–9.

DALE, E.L., GILJE, N. OG LILLEJORD, S. (2012). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm.

DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. N.Y.: The Free Press.

HABERMAS, J. (1981/1997). *The Theory of Communicative Action. Vol II*. Cambridge. Polity Press.

HABERMAS, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: Om begrepet deliberativ politikk, I: Eriksen, E.O. (red.): *Deliberativ politikk*. Oslo: Tano.

PAGE, I.B. OG SHAPIRO, Y.R. (1993): *The rational public and democracy*. I: Marcus, E.G. & Hanson, L.R. (red.): *Reconsidering the democratic public*. Pennsylvania State University Press.

VON WRIGHT, G.H. (1994). *Myten om fremskrittet: tanker 1987-1992: med en intellektuell selvbiografi*. Oslo: Cappelen upopulære skrifter.





# «I can English very good»

## – engelske ordfeil blant norske elever og studenter

■ AV KARINA ROSE MAHAN OG LISBETH M. BREVIK

**Mens ungdomsskoleelever skårer høyt på språklig-grammatisk korrekthet på engelsk, viser det seg at de snubler når det kommer til valg av ord. Når elevene forholder seg til muntlig og uformelt språk i sosiale medier, er det kanskje ikke overraskende at måten de bruker språket på i skolesammenheng påvirkes av dette. Med utgangspunkt i en fersk masterstudie vises det til noen av de mest vanlige engelske ordfeilene i digitale skoletekster, og hvordan slike feil kan gjenkjennes og unngås.**

Har du tenkt over at en setning noen ganger høres feil ut selv om den er fullstendig grammatisk korrekt? Et velkjent eksempel på såkalt «Broken English» var da daværende statsminister Bondevik etter en gudstjeneste i Brasil sa «Thank you for the mess» (Clark 2004), hvilket i dette tilfellet betyr at han gjorde en semantisk feil ved å forveksle det norske ordet «messe» med det engelske ordet «mess», mens det riktige ordet på engelsk ville vært «mass». Sett fra et grammatisk synspunkt er det ikke noe «galt» med setningen i seg selv, men allikevel er den ikke riktig i konteksten, fordi innholdet er et annet enn det intenderte.

Ordvalg er et komplekst fenomen, og hvilket ord man ender opp med å bruke, bestemmes ikke alltid av logikk. Hvorfor heter det på engelsk «to *put* on clothes» og ikke «to *take* on clothes», slik man gjør på norsk: «*ta* på klær»? Forskning som undersøker hvorfor noen ordvalg

og ordkombinasjoner høres mer riktige ut enn andre (phraseology) forklarer dette med at noen ord kombineres oftere enn andre. Hvis vi har hørt en ordkombinasjon mange ganger, er det sannsynlig at vi selv tar den i bruk – også i situasjoner hvor den aktuelle ordkombinasjonen ikke er riktig. Ordvalg bestemmes altså ofte av frekvens – jo oftere ord blir brukt sammen, desto sterkere bånd har de. Når et ord brukes i kombinasjoner eller kontekster som er ikke-morsmålaktige, sier vi at ordvalget er «feil», derav begrepet *ordfeil*. Dette skjer som oftest på vårt andre eller tredje språk, hvor de uskrevne morsmålsreglene er uklare for oss. I undersøkelsen *Engelsk i Europa – 2002*, skårer norske 15–16-åringer høyt på språklig-grammatisk korrekthet, mens ukjente ord volder størst problemer for dem (Ibsen 2004). Generelt kan vi si at ordfeil forårsaker flere misforståelser enn grammatiske feil, de er mer irriterende for de





Foto: © Scott Griessel/fotolia.com

du kommuniserer med (Johansson 1978), og er antatt å være tre ganger mer frekvente enn grammatiske feil hos andrespråksbrukere<sup>1</sup> (Blaas 1982, i Ellis 2008). Likevel er ordfeil et lite diskutert område innenfor fremmedspråkdidaktikk. Lite forskning på vokabular og ordgjenkjennelse betyr at få systemer forklarer hvilke ordvalg som er feil, og hvilke ord som oftest blir misforstått eller som andrespråksbrukere av engelsk sliter med (Koda 2004). De siste tjue årene har forskning på området riktignok tatt seg noe opp, og leksikalske studier er satt mer i fokus enn tidligere (se bl.a. Bernhardt 2011, Hemchua og Schmitt 2006, Ringbom 1992, 1987, Hasselgren 1993).

### Hvordan gjenkjenne engelske ordfeil

I engelsk som andrespråk kan det virke som elever og studenter simpelthen må «pugge» riktige ordkombinasjoner fordi ordvalgene tilsynelatende virker usystematiske og kan fremstå som «enkeltfeil». Slik er det imidlertid ikke. Det er flere måter et ord kan være «feil» på, og flere måter engelske ordfeil kan gjenkjennes på. Her er en gruppering som kan bidra til å tydeliggjøre dette (Hasselgren 1993):

1. **semantiske feil** (misforståelse av ordets betydning/definisjon). Eksempel: «I like to

*train* at the gym», der en norsk bruker av engelsk tror «train<sup>2</sup>» betyr det samme som «work out» fordi det ligner det norske ordet «trene»

2. **kollokasjonsfeil** (misforståelse av hvordan ord kombineres). Eksempel: «To *take* on clothes», der «clothes» egentlig skal kombineres med «put»: «To *put* on clothes»
3. **stilistiske/konnotasjonsfeil** (misforståelse av ordets stil eller assosiasjoner til ordet). Eksempel: «We *got to* speak» blir for muntlig i en formell tekst, der et mer formelt ordvalg som «We *were permitted/allowed to* speak» er å foretrekke rent stilistisk
4. **syntaktiske feil** (misforståelse av ordets ordklasse). Eksempel: «To describe very *good*» (adjektiv), i stedet for «*well*» (adverb)
5. **ugyldige feil** (ikke-eksisterende ord som blir skapt av andrespråksbrukeren). Eksempel: «*psychical* suffering» (av det norske ordet «psykisk»), der et ikke-eksisterende ord lages i et forsøk på å uttrykke det engelske «mental» eller «psychological»

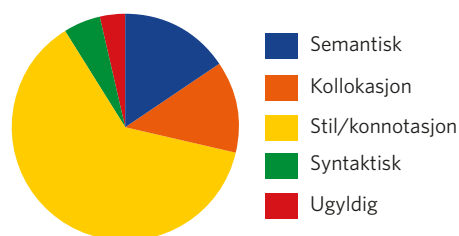
Det har lenge vært antatt at semantiske ordfeil er de mest frekvente ordfeilene hos andrespråksbrukere av engelsk (Bernhardt 2011, Hasselgren 1993). Fokuset i engelskundervisningen i norsk skole

har derfor gjennom mange år vært på *hva et ord betyr* (semantikk), fremfor *hvordan ordet brukes i kontekst* (kollokasjon og stil) (Hasselgren 1993).

### De vanligste ordfeilene blant 57 norske elever og studenter

I Mahans mastergradsstudie (2013) har hun undersøkt hva slags ordfeil norske ungdomsskoleelever og universitetsstudenter gjør når de skriver tekster på engelsk. Deltakerne var i alderen 15–16 år (tien-deklassinger) og 19–21 år (førsteårs universitetsstudenter)<sup>3</sup>. Studien viste at det i snitt var én ordfeil for hvert tjudefemte ordvalg<sup>4</sup>. På en side skrevet digitalt med halvannen i linjeavstand er det ca. 400 ord, noe som betyr at elever og studenter som skriver digitalt gjennomsnittlig ville hatt 16 ordfeil per side. Ser vi på de to gruppene separat, hadde ungdomsskoleelevene dobbelt så mange ordfeil som studentene. Ordfeilene i studien ble inndelt etter samme gruppering som beskrevet ovenfor (Hasselgren 1993), og viste følgende fordeling:

#### Ordfeil



**Stil/konnotasjonsfeil:** Så mye som 62 prosent av alle ordfeilene skyldtes feil valg av stil og konnotasjoner. De fleste av disse feilene skyldtes at elevenes og studentenes skrivemåte var preget av et muntlig språk som er upassende for fagskriving. Her er noen av de stilistiske ordfeilene deres:

- *Overbruk av uformelle og/eller generelle verb.* Verbet flest av deltakerne hadde problemer med var «to get», hvor det ville vært riktige- re å bruke verb med finere nyanser, slik som «to become thinner», «to have cancer», «to develop bad nerves», «to enter heaven», men hvor norske elever stadig foretrekker verbet «get». Andre overbrukte verb er «think», «like» og «make».

*Overbruk av generelle adjektiv.* Dette gjelder særlig «nice», «good», «bad», «sad», «little» og «big», som bør unngås i fagskriving på engelsk.

- *Særegne ord og uttrykk (idioms).* Disse er ofte muntlige, og ikke akseptert i fagskriving på engelsk. Eksempler er «way too many», «basically» og «go downhill». Problemet med slike feil er at det ikke finnes tilsvarende ord på akademisk engelsk. Slike hverdagslige og muntlige uttrykk bør derfor unngås i skriftlig engelsk.
- *Ord og uttrykk som er akseptert i norsk fagskriving, men ikke engelsk.* Eksempler fra tekstene er: «actually» (faktisk/egentlig), «pretty» (ganske) og «totally» (helt).

**Semantiske feil:** Misforståelse av ordets betydning var det nest største problemet i studien, og det utgjorde 16 prosent av ordfeilene. Halvparten av disse feilene skyldtes innflytelse fra norsk, ved at både elevene og studentene overførte norske betydninger av ord til engelsk. Resten av feilene er individuelle for den enkelte deltaker, og derfor vanskelige å generalisere. Her er noen av de semantiske ordfeilene i tekstene:

- *Engelske ord man tror betyr det samme som et norsk ord.* Eksempler: «klokke» = «clock» («the clock was almost eleven», i stedet for «the time was almost eleven»); «land» = «land» («many lands» i stedet for «many countries»); «se» = «see» («She saw me in the eyes» i stedet for «She looked me in the eyes»); «se på» = «look at» («They look at it as an attack», i stedet for «They perceive/view it as an attack»); «mene» = «mean» («I mean that peace is good» i stedet for «I believe/think that peace is good»)
- *Nesten-synonymer som har ulike semantiske betydninger.* Eksempler: «divisions of a hospital» (wards), «environment around him» (surroundings), «apparently innocent eyes» (seemingly)

*Ord som ikke er synonymer, men har en lignende ordform.* Eksempler: «*Proportions in your face*» (proportions), «*The ocean raised*» (rose), «*the constitution preserves the inhabitants*» (protects).

**Kollokasjonsfeil:** Studien viser at misforståelse av hvordan ord kombineres er et nesten like stort problem som semantiske feil, dette utgjorde 13 prosent av alle ordfeilene. Denne type feil har sterk innflytelse fra morsmålet, og omtrent halvparten av disse feilene var forårsaket av at elevene og studentene kombinerte ord på samme måte som de gjør på norsk. Her er noen av kollokasjonsfeilene i tekstene:

- *Overbruk av generelle engelsk verb.* Dette er verb det går an å bruke på norsk, men som krever andre verb på mer formell engelsk. Eksempler: «*to take surgery/a decision/a job*» (i stedet for «*have surgery*», «*make a decision*», «*accept a job*»), og «*to make a plane/a party*» (i stedet for å skrive «*build a plane*», «*throw a party*»).
- *Bruk av adjektiv-substantiv-kombinasjoner som er mulige på norsk, men ikke på engelsk.* Eksempler: «*plane accident*» (norsk «flyulykke», engelsk «*plane crash*»); «*an evil circle*» (norsk «en ord sirkel», engelsk «*a vicious circle*»).
- *Bruk av forenklede adjektiv-substantiv-kombinasjoner som ikke er preget av norske ordkombinasjoner.* Eksempler: «*broken ship*» (*wrecked ship*); «*quick move*» (*swift move*).

Til slutt har vi **syntaktiske og ugyldige ordfeil**, som til sammen kun utgjør 9 prosent av ordfeilene i studien. Elevene og studentene har med andre ord ikke like store problemer med å velge riktig ordklasse som de har med andre typene ordfeil, og de har ikke for vane å lage nye ord.

#### Fra ordfeil til ordvalg

Eksempelene over er bare utdrag av ordfeil fra

studien, men tendensen i tekstene blir likevel synliggjort: blant disse elevene og studentene er det tre typer ordvalg som fører til ordfeilene:

- *De forenkler språket.* Det vil si at de bruker «forenklede» ord som kjennetegner et hverdagsspråk. Slike forenklede ord utgjør til sammen 39 prosent av ordfeilene i studien. Et interessant faktum er at universitetsstudentene ikke hadde like mange forenklingsfeil som ungdomsskoleelevene, men at de til tross for dette hadde de samme *typene* forenklingsfeil som ungdomsskoleelevene.
- *De bruker muntlig engelsk.* Et fellestrekk i tekstene er at både elevene og studentene bruker engelske ord som er mer vanlige i muntlige, uformelle og hverdagsspråklige sammenhenger enn i det skriftlige og mer formelle engelske språket.
- *De ser ikke ut til å være klar over enkelte forskjeller mellom norsk og engelsk.* Så mye som 58 prosent av ordfeilene bar preg av norsk innflytelse. Dette betyr at en elev eller student velger et ord som er feil på engelsk, men som hadde vært riktig på norsk. Funn fra studien viser at universitetsstudentene faktisk gjør denne typen feil oftere enn det ungdomsskoleelevene gjør.

#### Hvorfor elever og studenter velger feil ord

Ordfeil kommer først og fremst av mangel på kunnskap om ordet de bruker. Språkforskning tyder på at det er to hovedkilder til ordfeil: *interspråklige* og *intraspråklige* (se f.eks. Ortega 2009). *Interspråklige* ordfeil skyldes feil på tvers av språk (norsk – engelsk). Det vil si at når elever og studenter mangler kunnskap om et ord, bruker de morsmålet som utgangspunkt. Tittelen på denne artikkelen er et slikt eksempel: «*I can English good*», hvor både «*can*» og «*good*» er brukt på en norsk måte («Jeg kan engelsk godt»). Et eksempel fra studien er en student som skriver «*know as your own back pocket*» (jf. kjenne som sin egen bukselomme), men som på engelsk heter

«know like the back of your hand». Tidligere trodde man alle ordfeil var interspråklige<sup>5</sup>, mens nyere forskning påviser at dette var en feilslutning (Ortega 2009, Simensen 1998). Dette førte til ny teori som inkluderte feil som ikke kunne forklares av morsmålet, og kalles *intraspråklige* ordfeil. Her er tanken at språkbrukeren har problemer innenfor andrespråket, for eksempel engelsk som andrespråk.

Det er mange årsaker til intraspråklige feil, og forskere kan ikke fullt ut forklare fenomenet. Det vi vet, er at andrespråksbrukere blir forvirret av ordene de kan velge mellom og rett og slett velger feil ord. Andre grunner kan være overbruk av ord elever er komfortable med eller underbruk av ord de ikke kan. For eksempel kan overbruk av «to give» føre til «to *give* a compliment/advice» i stedet for «*pay* a compliment» og «*offer* advice». Tilsvarende kan manglende kjennskap til lavfrekvente ord gjøre at en norsk elev bruker et høyfrekvent ord i stedet, for eksempel ved å skrive «on the *edge* of falling» (høyfrekvent) i stedet for «on the *verge* of falling» (lavfrekvent). De forenkler med andre ord språket ved å bruke kjente ord preget av hverdagsspråk fremfor mer presise eller akademiske begreper. Uansett om det er inter- eller intraspråklig innflytelse som dominerer ordfeil hos andrespråksbrukere, vil begge typer forårsake feil valg av ord, som studien til Mahan (2013) også bekrefter.

### Hva resultatene kan bety for engelsklærere og lærerstudenter

Selv om engelsklærere kjenner til «vanlige ordfeil», har de kanskje ikke kjennskap til hvordan de kan hjelpe elever og studenter å unngå slike feil. Det kan derfor være nyttig for praktiserende lærere å kjenne til hvordan slike ordfeil kan grupperes og unngås. I lærerutdanningen kan studenter som tar fagdidaktikk i engelsk trene på å oppdage slike feil i elevtekster og samtidig få hjelp fra sin engelskdidaktiker til å foreslå hvordan elevene kan jobbe for å unngå slike ordfeil fremover. Dersom lærerutdanningen i sitt samarbeid med praksis-skolene oppfordrer studentenes praksisveiledere til å jobbe med dette også i praksisperiodene, kan

det være til stor hjelp for studentene på vei inn i læreryrket som engelsklærere.

I et vurdering-for-læring-perspektiv kan det være nyttig å kategorisere ordfeil for elevene som en del av tilbakemeldingen de får på sine skriftlige tekster i engelsk, for eksempel ved å bruke de fem kategoriene i figuren over. Tilsvarende kan det være relevant å vurdere om ordvalgene elevene gjør, og som fører til ordfeil, skyldes at de forenkler språket, at de bruker muntlig engelsk, eller at de ikke er klar over enkelte forskjeller mellom norsk og engelsk. Kanskje kan det også være nyttig for elevene å se om ordfeilene deres skyldes påvirkning fra norsk (interspråklige feil) eller om det skyldes at de velger feil ord innenfor det engelske språket (intraspråklige feil). I det første tilfellet kan elevene profitte på å fokusere på forskjeller mellom norsk og engelsk. I det andre tilfellet kan de profitte mer på å fokusere på hvordan engelske ord brukes i ulike sammenhenger.

Morsmålsinnflytelse i andrespråket er et generelt trekk det ikke er lett å komme bort fra. Likevel er det naivt å tro at forskjellene mellom norsk og engelsk er så små at ungdomsskoleelever og universitetsstudenter kan oversette direkte fra norsk til engelsk. Det vil tross alt være bedre å forenkle språket, for eksempel ved å bruke en enklere frase de vet eksisterer, enn å skrive en «fornorsket» setning som ikke gir mening på engelsk. Samtidig vil det å bli oppmerksom på hvilke ord som er forenklete og hvordan de kan erstattes med andre, mer passende og fagrelaterte synonymer, være første trinn i å utvikle et bredere engelsk ordforråd. Den muntlige og uformelle stilen de norske elevene og studentene bruker, kan forklares med at de bruker mer uformell enn formell engelsk, noe de blant annet møter på norsk i sosiale medier (Frønes m.fl. 2013). Siden språkvarianter smitter, er det ikke overraskende at måten elever bruker språket på i skolesammenheng, påvirkes av dette. Et skritt på veien kan være å gjøre elever og studenter oppmerksomme på at kommunikative tekster på norsk i sosiale medier er preget av et enkelt hverdagsspråk (Frønes m.fl. 2013), og at slike ord og uttrykk på engelsk vil være upassende i fagskriving.



## Kontekstuell kunnskap om ord

Elever har nytte av å lære og øve på at flere sider av språket, også ordvalg, bestemmes av konteksten. Kontekstløs kunnskap om engelske ord innebærer et hull i elevers og studenters kunnskap om formell engelsk. I dag er formell engelsk en viktig del av hverdagen for elever som velger både yrkesfaglige og studiespesialiserende studieretninger, for studenter i høyere utdanning og i arbeidslivet (Hellekjær 2007, 2012). Studien til Mahan (2013) tyder på at elevene ikke i tilstrekkelig grad er klare for å bruke engelsk utover den hverdagsspråklige og uformelle varianten, noe som også bekreftes i studiene til Ibsen (2004) og Hellekjær (2007, 2012). Den mest effektive strategien ser ut til å være trening i hva slags *stilistisk tilhørighet* et ord har. Når elever og studenter lærer nye ord på engelsk som andrespråk, bør de også få informasjon om hvorvidt ordene er formelle eller uformelle (om de er slang, tabu, hverdagsord, litterære, faglige, akademiske, osv.), vanlige kombinasjoner ordene opptrer i og hvilke kontekster de brukes i på engelsk. De kan da se at ordfeil ikke bare er feil i språket, men også skyldes pragmatiske feil hvor man har misforstått kulturen og hva som er korrekt og tabu i ulike sammenhenger (Bernhardt 2011). Det holder med andre ord ikke å pugge gloselister for lære *hva et ord betyr*, elevene trenger samtidig å lære *hvordan ordet brukes i ulike kontekster*.

## NOTER

- 1 Dette kommer an på hva man regner som «ordfeil» versus «grammatikkfeil» og hvilket språk som er morsmålet.
- 2 Definisjonen er «to teach a particular skill or behavior through practice or over time», se f.eks. Oxford Dictionary: <http://oxforddictionaries.com/definition/english/train>
- 3 Masterstudien heter «Lexical Errors in Norwegian Intermediate and Advanced Learners of English» (Mahan 2013) og er tilgjengelig på [www.duo.uio.no](http://www.duo.uio.no)
- 4 Dette er hvis vi ser bort fra lukkede ordklasser som preposisjoner og pronomen. Dette regnes ikke som «ordfeil», men heller grammatikkfeil, og vil komme i tillegg til ordfeilene.
- 5 Denne tankegangen stammer fra kontrastiv analyse. Ikke-morsmålaktige feil kunne forklares av forskjellen mellom morsmålet og andrespråket (Simensen 1998).

## LITTERATUR

- BERNHARDT, E. (2011). *Understanding advanced second language reading*. NY: Routledge.
- CLARK, S. (2004). *Broken English Spoken Perfectly: The Ultimate Collection of Howlers in English*. UK: Edda UK Ltd.
- ELLIS, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FRONES, T.S., NARVHUS, E.K., AASEBO, M.C. (2013). Nordic Results from the PISA Digital Reading Assessment, i *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13–31
- HASSELGREN, A. (1993). *Right Words, Wrong Words and Different Words: an investigation into the lexical copings of Norwegian advanced learners of English*. Upublisert hovedfagsoppgave: Universitetet i Bergen.
- HELLEKJÆR, G.O. (2012). Engelsk programfag – to års engelskundervisning uten å bli bedre lesere. *Bedre Skole* 3, 23–29. Oslo: Utdanningsforbundet.
- HELLEKJÆR, G.O. (2007). Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok! *Fokus på Språk* 3. Halden: Fremmedspråksenteret.
- HEMCHUA, S., SCHMITT, N. (2006). Analysis of Lexical Errors in the English Compositions of Thai Learners, I: *Prospect*, 21(3), 3–25
- IBSEN, E. (2004). *Engelsk i Europa – 2002*. Norsk rapport fra en europeisk engelskundervisningsundersøkelse om holdninger til og ferdigheter i engelsk ved utgangen av den obligatoriske grunnskolen. Oslo: Universitetet i Oslo.
- JOHANSSON, S. (1978). *Studies of Error Gravity: Native reactions to errors produced by Swedish learners of English*. Sverige: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- KODA, K. (2004). *Insights into second language reading*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- MAHAN, K. (2013). *Lexical Errors in Norwegian Intermediate and Advanced Learners of English*. Upublisert masteroppgave: Universitetet i Oslo.
- ORTEGA, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. UK: Hodder Education
- RINGBOM, H. (1992). On L1 Transfer in L2 Comprehension and L2 Production, I: *Language Learning*, (42), 85–112
- RINGBOM, H. (1987) *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. UK: Multilingual Matters Ltd.
- SIMENSEN, A. (1998.) *Teaching a Foreign Language*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.



**Karina Rose Mahan** har master i engelsk språk ved Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk (ILOS) ved Universitetet i Oslo. Mahan jobber som privatlærer i engelsk og norsk som andrespråk.



**Lisbeth M Brevik** er utdannet engelsklektor og er stipendiat ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Hun er medlem av forskergruppen TEPEC, og forsker på lærerprofesjonalitet og lesestrategier i videregående skole. Brevik har undervisningserfaring fra grunnskole og videregående skole, og underviser i engelsk fagdidaktikk på praktisk-pedagogisk utdanning og lektorprogrammet. Hun har også utgitt bøker om lesing for lærere og lærerstudenter, og lærebøker i engelsk for ungdomsskolen og videregående skole.

# «Elevene hevder ... at de lærer mye i forberedelsestiden.»

## Om prøveforma ved eksamen i engelsk 10. klasse: Intensjonar og realitetar

■ AV KARI-JORUNN LUNDE OG GUNVALD SKEISEID

**Ordninga med førebuingdag og teksthefte vart innført mellom anna for å stimulera samarbeidsevner og bruk av læringsstrategiar, og for å gje læraren høve til å yta individorientert hjelp. I tillegg skulle ordninga vera ekstra positiv for dei svake elevane. Men når læringseffekten av denne eksamensordninga blir undersøkt, ser ein lite til dei positive resultatane – snarare ei sløsing med elevane sin innsats og skulen sine ressursar.**

Fram til tidleg 1980-tal vart det stilt to krav til ein test i eit framandspråk: han skulle vera valid – testa det han var meint å testa og ingenting anna – og han skulle vera påliteleg («reliable»), gje stabile resultat med minimale målefeil.

Frå midten av 1980-tallet kom det i engelskspråkleg litteratur idear om nye krav som burde stillast til ein språktest, utover validitet og reliabilitet. Ein god test var ein rettferdig test, som ikkje favoriserte visse elevar eller elevgrupper, men som ville gje alle «a fair chance to demonstrate their abilities».<sup>1</sup> Ein god test var ein test som gav elevane høve til å demonstrera sin breie kompetanse, til dømes evna til å kunna utnytte ulike sjølvvalde læringsstrategiar, stundom referert til som «læringskompetanse».<sup>2</sup> Ein god test var ein røyndomsnær («authentic») test, der førebuing og samarbeid var naturlege element og der spørsmåla likna på oppgåver som elevane kunne ha møtt i det verkelege livet. Ein god test var ein test som ville ha positiv tilbakeslagseffekt på undervisninga – som «work[ed] for washback»<sup>3</sup> – til dømes ved at det i klasserommet vart lagt auka vekt på opplæring i

bruk av individuelle læringsstrategiar.

Relativt raskt vart desse nye ideane sette om til praksis i eksamensforma for engelsk i den norske ungdomsskulen. I samband med innføringa av læreplan L-97 fastsette Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus – Eksamenssekretariatet (SUE) ein eksamensskipnad med førebuingstid og førehands utlevering av eit teksthefte. Tekstheftet, *The Booklet*, er ei samling tekstar på om lag 20 sider for intensivt studium i førebuingstida, tekstar relaterte til spørsmåla som elevane får på sjølve eksamensdagen. Elevane vart oppmoda om å nytta førebuingstida til blant anna å laga eit notatark – gjerne knytt til tekstane i tekstheftet – som dei ville få høve til å bruka ved eksamensbordet. Frammøte på skulen i førebuingstida vart etter kvart gjort obligatorisk, for elevsamarbeid i studiet av tekstheftet og for samtale med og rettleiing frå læraren.

Tre av argumenta for den nye prøveforma er å finna i brev av 22.10.98 frå SUE til kommunane og skular med ungdomssteg, to andre finn me i nyare dokument:



Foto: © fotolia.com

- Prøveforma ville kunna gje ekstra læring: «Elevene hevder ... at de lærer mye i forberedelsestiden.»<sup>4</sup>
- Prøveforma ville gje læraren høve til å yta individorientert hjelp til elevane.<sup>5</sup>
- Prøveforma ville gje stimulans til å utvikla samarbeidsevne: «[P]røva er ei naturleg forlenging av førebuingssdelen, der elevane har hatt høve til å utnytte samarbeidsevne...»<sup>6</sup>
- Prøveforma ville gje stimulans til å utvikla og utnytte individuelle læringsstrategiar: «[P]røva er ei naturleg forlenging av førebuingssdelen, der elevane har hatt høve til å unytte ... læringskompetanse.»<sup>7</sup>
- Prøveforma ville kunna innebera ein ny giv for svake elevar: «[N]oen lærere mener det er nettopp de såkalte svake elevene som vil tjene på forberedelsestid.»<sup>8</sup>

Den nye eksamensskipnaden med førebuingstid og teksthefte vart prøvd ut i to vender, i 1998 og i 1999. Ved utprøvingane svara elevane på eit spørjeskjema som inneheldt denne utsegna: «Det var nyttig å ha ein førebuingssdag».<sup>9</sup> Begge gongene var tilbakemeldingane særers positive; av dei 550

elevane som gav respons i 1998, var nær 88 prosent heilt eller delvis samde i at ein førebuingssdag hadde vore nyttig. Det var fyrst og fremst desse positive tilbakemeldingane frå elevane som vart lagde til grunn då SUE i 1999 gjorde vedtak om ny prøveform.<sup>10</sup>

I ein tidlegare artikkel i *Bedre Skole* nr. 4/2012 meiner artikkelforfattarane å ha påvist at dei inntrykksbaserte «Eg trur at...»-svara som SUE la til grunn for vedtaket sitt, var verdilause, og at grunngevinga «positive meldinger» dermed var ugyldig.<sup>11</sup> I denne artikkelen går me steget vidare og undersøker faktisk effekt av den nye prøveforma på elevane sine prestasjonar: om ho gjev ekstra læring, slik SUE førestelte seg. Det at grunngevinga var ugyldig, utelukkar på ingen måte at reforma likevel *kan* ha vore vellukka.

### Forskingsspørsmål

Etter dette er vår overordna problemstilling denne: *Er det slik som elevane trur, og som SUE la til grunn då ny eksamensskipnad vart innført, at elevane lærer mykje i førebuingstida?*

Problemstillinga splittar me opp i fire underordna spørsmål:



1. Korleis vert læringsresultata påverka av elevsamarbeid?
2. Korleis vert læringsresultata påverka av hjelp frå læraren i elevane sitt arbeid med teksthett?
3. Korleis vert læringsresultata påverka av elevane sin bruk av sjølvvalde læringsstrategiar?
4. I kva mon jamnar den nye prøveforma ut skilnadene mellom «sterke» og «svake» elevar?

Me føreset at me kan finna svar på kvart av dei underordna spørsmåla ved å jamføra elevane sine standpunktkarakterar – eit uttrykk for dugleik i engelsk *før* førebuingstida – med eksamenskarakterane deira: prestasjonane *etter* gjennomført førebuingstid.

### Tidlegare forskning

Så langt me kan sjå er det ikkje blitt gjennomført evidensbasert forskning kring effekten av førebuingstid med teksthett ved eksamen i engelsk i ungdomsskulen. (Det same synest å gjelda for dei to andre skriftlege eksamensfaga, matematikk og norsk<sup>12</sup>).

### Framgangsmåte

#### Deltakarar

Deltakarane i undersøkinga var 138 elevar i åtte klassar frå fire ungdomsskular i Hordaland som hadde eksamen i engelsk skriftleg våren 2010. Totalt gjekk det 159 elevar i dei åtte klassane. Standpunkt- og eksamenskarakterane til dei 21 elevane som var fråverande ved datainnsamlinga, synte marginale avvik frå karakterane til dei som deltok i undersøkinga.

#### Instrument

Forfattarane arbeidde ut eit spørjeskjema som vart administrert til deltakarane så snart råd var i dagane etter avviklinga av skriftleg eksamen i mai 2010, i god tid før sensur. Skjemaet inneheldt ulike typar spørsmål. Hovudtyngda av spørsmåla var ja-/nei-spørsmål i samband med bruk av arbeidsmåtar på og utanom skulen i førebuingstida. Også informasjon om kor mykje tid elevane brukte til å arbeida med teksthett heime, vart henta inn.

For å kunna undersøkje korleis førebuingstid med teksthett ville slå ut for høvesvis «sterke» og «svake» elevar, trong me ein reiskap som kunne hjelpa oss å todela utvalet. Med dette for auga vart

det administrert ein fleirvals-vokabulartest med femti ord til elevane, ein test opphavleg utarbeidd i samband med studien Språklæring i mediasamfunnet.<sup>13</sup> Over eit intervall på sju månader (oktober 1991 – mai 1992) hadde denne testen ein prediktiv validitet i høve til eksamenskarakteren på  $r = 0,735$ , tilsvarande 54 prosent samanfall.<sup>14</sup>

#### Data

Kjeldegrunnlaget bestod etter dette av følgjande komponentar: a) Data for elevåtferd i førebuingstida, samla inn ved hjelp av spørjeskjema. b) Resultat henta frå skulane sine karakterlister: standpunkt- og eksamenskarakterar i skriftleg engelsk våren 2010. c) Resultata for den ovannemnde femtiords vokabulartesten, til bruk ved ei splitting av utvalet i «sterke» og «svake» kandidatar.

Koding av vokabulartest og spørjeskjema ved datainnsamlinga gjorde det mogleg å knyta saman resultata for a), b) og c).

#### Statistikk

Data vart analyserte ved hjelp av «paired-samples *t*-test», der me knytte endringar i målte prestasjonar – frå standpunkt til eksamen – opp mot elevgrupper sine aktivitetar, arbeidsmåtar og strategival i førebuingstida. Me samanlikna med andre ord elevane i ei bestemt gruppe med seg sjølv, før og etter «behandlingane» dei hadde fått eller hadde gjeve seg sjølv. Den målte kompetanseutviklinga kalla me *effekt*, for å unngå den meir tungroddene nemninga «framgang og/eller tilbakegang».

I gjennomsnitt hadde elevane i utvalet ein standpunktkarakter på 3,72 og ein eksamenskarakter på 3,75.

### Resultat

#### Elevsamarbeid

I dei årlege sensorrettleggane frå Utdanningsdirektoratet vert høve for elevane til å få utnytta si samarbeidsevne brukt som eit argument for førebuingstid med teksthett. Tabell 1 viser effekt for elevsamarbeid på og utanom skulen.

Det går fram av Tabell 1 at skilnadene i prestasjonar før og etter elevsamarbeid om teksthett ikkje når nivå for signifikans. Me konkluderer difor at den observerte effekten for samarbeid i førebuingstida like gjerne kan ha vore tilfeldig som reell.



### Hjelp frå læraren

Brevet frå SUE av 22.10.98 uttrykkjer forventning om at «alle elevane får den hjelpen de trenger fra ressurssterke lærere [i forberedelsestiden]». <sup>16</sup> Tabell 2 viser effekt for hjelp frå lærarane i arbeidet med teksteftet.

Resultata i Tabell 2 viser at det ikkje ligg føre reell effekt for hjelp frå lærar, anten læraren sjølv var pådrivar eller ho let elevane styra timen med spørsmåla sine. Både den aktive og den meir tilbaketrekte rolla må vera problematiske for læraren, då ho ikkje veit betre enn elevane kva for oppgåver som ventar ved eksamensbordet. <sup>17</sup>

### Utnytting av individuell læringskompetanse

Høve for elevane til å få utnytta læringskompetansen sin vert år om anna nytta av Utdanningsdirektoratet som eit argument for førebuingstida med tekstefta. For å undersøkje realiteten i argumentet isolerte me ei gruppe elevar ( $n = 94$ ) i utvalet vårt som i førebuingstida utanom skulen konsekvent unngjekk alt samarbeid med andre, og som såleis gjorde bruk av sin individuelle læringskompetanse i studiet av teksteftet. Tabell 3 viser effekt for fire sjølvvalde aktive strategiar, og for den passive strategien «let vera å arbeida med teksteftet».

Det går fram av Tabell 3 at bruk av ymse individuelle læringsstrategiar ved studiet av teksteftet hadde liten innverknad på elevane sine læringsresultat. Unnataket er strategien «Å skriva notatark for eksamen», der me fann ein statistisk signifikant, negativ effekt på  $-8,4\%$ . Jamt over gjekk kvar tredje elev i gruppa som laga notatark heime ned ein karakter frå standpunkt til eksamen.

Ved hjelp av korrelasjonsanalyse undersøkte me styrken i sambandet mellom målt framgang / tilbakegang og tid brukt til individuelt arbeid med teksteftet heime, og fann at samvariasjonen var tilnærma lik null ( $n = 94$ ;  $r = 0,028$ ; samanfall =  $0,08\%$ ). Funnet gjev støtte til resultata rapporterte i Tabell 3.

I den elektroniske versjonen av teksteftet vert det lagt inn lenkjer til andre spesielt utvalde tekstar. Elevane blir oppmoda om å setja seg inn i desse tekstane og eventuelt utnytta informasjonen derifrå i eksamenssvara sine. Effekt for arbeid med tekstar utanom teksteftet vert vist i Tabell 4.

Tabell 1: Effekt for elevsamarbeid

|                                                         | n  | Standpunkt | Eksamen | Diff.  | Effekt (%) | Sign.* |
|---------------------------------------------------------|----|------------|---------|--------|------------|--------|
| Arbeidde i lag med andre elevar på skulen <sup>15</sup> | 18 | 3,33       | 3,11    | - 0,22 | - 6,6      | -      |
| Arbeidde i lag med andre elevar utanom skulen           | 15 | 4,07       | 4,33    | 0,26   | 6,4        | -      |

\*  $p$ -verdiar som syner statistisk signifikans vert rapporterte

Tabell 2: Effekt for hjelp frå læraren i arbeidet med teksteftet på skulen

|                                                                 | n  | Standpunkt | Eksamen | Diff.  | Effekt (%) | Sign. |
|-----------------------------------------------------------------|----|------------|---------|--------|------------|-------|
| Lærar laga skriftlege oppgåver knytte til tekstane i teksteftet | 17 | 3,53       | 3,53    | 0      | 0          | -     |
| Lærar svara på spørsmål om innhald i teksteftet                 | 83 | 3,96       | 3,94    | - 0,02 | -0,5       | -     |
| Lærar svara på spørsmål om språk i teksteftet                   | 45 | 3,89       | 3,93    | 0,04   | 1          | -     |

Tabell 3: Effekt for strategibruk i førebuingstida utanom skulen

|                                                         | n  | Standpunkt | Eksamen | Diff.  | Effekt (%) | Sign. |
|---------------------------------------------------------|----|------------|---------|--------|------------|-------|
| Slo opp i ordbok på ord - uttrykk i teksteftet          | 27 | 3,67       | 3,78    | 0,11   | 3,0        | -     |
| Noterte / lærte ord - uttrykk frå tekstane i teksteftet | 10 | 3,40       | 3,30    | - 0,10 | - 2,9      | -     |
| Noterte / lærte innhald frå tekstane i teksteftet       | 32 | 3,78       | 3,81    | 0,03,8 | 0,8        | -     |
| Skreiv notatark for eksamen                             | 20 | 4,15       | 3,80    | - 0,35 | - 8,4      | 0,049 |
| Let vera å arbeida med teksteftet heime                 | 11 | 3,09       | 3,18    | 0,09   | 2,9        | -     |

Tabell 4: Effekt for arbeid med «andre tekstar» i førebuingstida

|                                                      | n  | Standpunkt | Eksamen | Diff.  | Effekt (%) | Sign. |
|------------------------------------------------------|----|------------|---------|--------|------------|-------|
| Arbeidde med andre tekstar enn tekstane i teksteftet | 42 | 3,88       | 3,86    | - 0,02 | - 0,5      | -     |

Tabell 3 og Tabell 4 viser ingen signifikant positiv, men derimot éin signifikant negativ effekt for bruk av individuell læringskompetanse i førebuingstida. Dette er uventa, då teorien for autonom strategibruk postulerer at den einskilde kan finna fram til, eller gjennom undervisning tileigna seg, strategiar som vil verka optimalt nettopp for han eller henne: «Indeed, we would expect that every learner ... has a particular strategy profile.» <sup>18</sup>

Strategilæring og strategibruk har hatt ein sentral plass i læreplanane for engelsk i norsk grunnskule dei siste 15 åra; såleis refererer 20 prosent av kompetansemåla i LK06 nettopp til utvikling og utnytting av læringskompetanse. Tentativt tenkjer me oss at det fråværet av positiv effekt som kjem til syne i tabellane ovanfor, kan forklarast på to måtar: anten har elevane ikkje fått god nok opplæring i strategibruk, eller så har dei i arbeidet med tekstane ikkje makta å utnytta kompetansen sin. «Knowing is one thing and doing is another.»<sup>19</sup>

#### *Uttjamning av skilnader mellom «sterke» og «svake» elevar?*

Som nemnt var eitt av argumenta brukt av SUE ved innføringa av den nye prøveforma at ho ville gagna dei svake elevane: «[N]å får de [såkalt svake elevene] forberede seg, og slipper å sitte ressurs-svake og alene på en prøvedag.»<sup>20</sup> Lærarane var jamt over reserverte: «Lærerne har i hovedsak følgende reaksjoner på forberedelsestiden: den favoriserer de sterke elevene og de med ressursrike hjem, og vil derfor falle urettferdig ut.»<sup>21</sup>

Med grunnlag i resultata på den ovannemnde femtiords vokabulartesten delte me inn elevane i ei gruppe «sterke» og ei gruppe «svake» kandidatar, for å samanlikna karakterutviklinga frå standpunkt til eksamen for dei to gruppene. Resultatet vert rapportert i Tabell 5.

Tabell 5 syner at dei sterke elevane gjekk fram 0,12 poeng frå standpunkt til eksamen, medan dei svake gjekk tilbake 0,04 poeng. Skilnaden mellom gruppene i 2010 var såleis 0,16 poeng i favør av dei sterke elevane.

Våren 1992, før innføringa av førebuingstid med teksthefte, henta ein av forfattarane inn standpunkt- og eksamenskarakterar i engelsk for 24 avgangsklassar i ungdomsskulen i Hordaland (n = 598). Kalkulasjonar tilsvarande dei som ligg til grunn for Tabell 5 syner, på ein seksstegs skala, ein differanse på 0,10 poeng i favør av dei sterke elevane. Skilnaden mellom sterke og svake elevar vart såleis *ikkje* redusert frå 1992 til 2010. Med andre ord synest SUE å ha teke feil då dei meinte at skipnaden med teksthefte og førebuingdag ville yta dei såkalla svake elevane større rettferd enn den tidlegare eksamensordninga.

I samband med innføringa av LK06 vart det

**Tabell 5: Karakterutvikling frå standpunkt til eksamen ved ny prøveform: skilnad mellom sterke og svake elevar**

|                                  | n  | Standpunkt | Eksamen | Differanse | Signifikans |
|----------------------------------|----|------------|---------|------------|-------------|
| Karakterutvikling, sterke elevar | 66 | 4,23       | 4,35    | 0,12       | -           |
| Karakterutvikling, svake elevar  | 72 | 3,25       | 3,21    | - 0,04     | -           |

**Tabell 6: Effekt for samtale om relevante kompetansemål: resultat for «svake» elevar**

|                                                     | n  | Standpunkt | Eksamen | Diff.  | Effekt (%) | Sign. |
|-----------------------------------------------------|----|------------|---------|--------|------------|-------|
| Hørde på diskusjon kring kompetansemål i læreplanen | 19 | 3,42       | 3,05    | - 0,37 | - 10,8     | 0,015 |

bestemt at førebuingstida på skulen også skulle nyttast til å informera elevane om kva for kompetansemål i læreplanen dei ville bli prøvde i. Tabell 6 syner at påfølgjande samtale om kompetansemåla kan ha fått svake elevar til å missa litt av trua på seg sjølv.

Det er forståeleg dersom svake elevar vert forvirra av ein utilgjengeleg diskusjon kring abstraksjonar.

#### **Diskusjon**

I denne artikkelen har me undersøkt fire spesifikke argument framførde av SUE og Utdanningsdirektoratet til støtte for prøveforma med førebuingdag og teksthefte: utnytting av samarbeidsevne; hjelp til elevane frå den kompetente læraren; utnytting av individuell læringskompetanse; ein ny giv for svake elevar.

Resultata presenterte ovanfor syner ingen nemnande effekt for samarbeid på elevane sine prestasjonar. Heller ikkje finn me effekt for rettleiing frå lærarane – naturleg nok, sidan lærarane må rettleia i eit terreng der dei ikkje har meir kunnskap enn elevane. Vidare finn me ingen positiv effekt for utnytting av sjølvvalde læringsstrategiar; tvert imot kan det sjå ut til at éin spesifikk strategi, skriving av notatark, kan medføra ulempe for elevar som legg seg i selen og ynskjer å yta sitt beste. Til sist, me finn ingen indikasjon på at den nye prøveforma gagnar dei såkalla svake elevane. Svaret på den overordna problemstillinga for denne artikkelen – *Er det slik som elevane trur, og*

som SUE la til grunn då ny eksamensskipnad vart innført, at elevane lærer mykje i førebuingstida? – må såleis bli eit utvitydig nei.

Dette inneber at dersom resultatene ved avgangsprøva 2010 er representative, ikkje unnataket, så har det gjennom meir enn eit tiår gått føre seg ei tvilsam plassering av ressursar i samband med utviklinga av eksamen i engelsk 10. klasse. Dei skuffande resultatene gjer det også naturleg å spørja om me nærmar oss grensa for det etisk forsvarlege når elevane vert inviterte til noko dei trur er ein stor læringsdugnad, men som i staden jamt over synest å gje timevis med bortkasta innsats.

At SUE sine visjonar hadde lite med realitetane å gjera, skulle ha vore oppdaga i utprøvingfasen, før vedtaket om å innføra ny eksamensordning vart gjort i 1999. Det kan knapt vera tvil om at årsaka til det forhasta vedtaket var SUE sin bruk av inntrykksbaserte i staden for evidensbaserte data ved evalueringa av forsøket: at det vart spurt etter tru og førestillingar, ikkje etter målte resultat og påvist læringsutbyte.

## Konklusjon

Som til nesten all pedagogisk forskning knyter det seg uvisse også til undersøkinga presentert i denne artikkelen. Uvisse kan ha å gjera med representativitet, spørsmål som ikkje er stilte, bruk av statistikk. Difor er det viktig at Utdanningsdirektoratet grip tak i problemstillinga som vert reist og gjennomfører ein evidensbasert studie med fleire deltakarar enn i vår undersøking og med mindre fråfall. Oppskalert evidensbasert forskning vil gjera det mogleg å stadfesta eller avkrefta våre funn, slik at arbeidet med å revidera eksamensskipnaden for engelsk neste gong vil kunna tuftast på sikker kunnskap.

## NOTAR

- 1 Lynch (1997, s. 318)
- 2 Korsvold (2004, s. 3)
- 3 Swain (1984, s. 188)
- 4 SUE (1998a, s. 3)
- 5 *ibid.*, s. 3
- 6 Sensorrettleiing (2010, s. 2)
- 7 *ibid.*, s. 2
- 8 SUE (1998a, s. 3)
- 9 SUE (1998b, s. 1)
- 10 SUE (1999)
- 11 Lunde og Skeiseid (2012)
- 12 Det ligg føre ein artikkel av Harald Nilsen (2009), basert på kvalitative data, som handlar om bruk av responsgrupper i førebuingstida ved eksamen i norsk 10. klasse
- 13 Skeiseid (1994)

- 14 Skeiseid, *op.cit.*, s. 48
- 15 Mange elevar arbeidde både individuelt og i lag med andre. Tabell 1 syner resultatene for dei 18 elevane som utelukkande arbeidde i lag med andre på skulen
- 16 SUE (1998a, s. 3)
- 17 Elevar som rapporterte at læraren «viste / gav tips om oppbygging av ein god stil» hadde signifikant framgang frå standpunkt til eksamen ( $n = 66$ ; effekt = 5,8 %;  $p = 0,022$ ). Men denne undervisninga er ikkje er knytt til tekstheftet, og ho kunne ha vore lagd inn på eit anna tidspunkt enn førebuingstida, med liknande resultat.
- 18 Grenfell and Harris (1999, s. 47)
- 19 *ibid.*, s. 38
- 20 SUE (1998a, s. 3)
- 21 *ibid.*, s. 2

## LITTERATUR

- GRENFELL, M. AND HARRIS, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies: In theory and practice*. London and New York: Routledge.
- KORSVOLD, A.-K. (2004). Avgangsprøva i skriftlig engelsk etter L97. *Språk og Språkundervisning* 2/04 s. 2–6.
- LUNDE, K.-J. OG SKEISEID, G. (2012). «Og ikkje minst: elevene sier selv at de lærer mer.» Om bruk av inntrykksbasert og evidensbasert metode i pedagogisk forskning. *Bedre Skole* nr. 4 s. 50–55.
- LYNCH, B.K. (1997). In search of the ethical test. *Language Testing* 14 nr. 3 s. 315–327.
- NILSEN, H. (2009). Responsgrupper: en studie av elevrespons og gruppekultur–norsk 10. klasse våren 2003. Nesna: Høgskolen i Nesna.
- SENSORRETTLEIING (2010). ENG0012 / Engelsk 27.05.2010. Utdanningsdirektoratet.
- SKEISEID, G. (1994). Språklæring i mediasamfunnet. Om bruk av ikkje-teksta engelskspråkleg fjernsyn og læring av engelsk. Upublisert rapport, Noregs Forskningsråd–Høgskolen Stord/Haugesund.
- SUE (1998a). Eksempeloppgave I–engelsk skriftlig–mars 1998: Tilbakemelding fra lærere og elever. Brev av 22.10.98 til kommunane/skular med ungdomstrinn. Statens Utdanningskontor i Oslo og Akershus–Eksamenssekretariatet.
- SUE (1998b). Vedlegg I til brev frå SUE av 22.10.98: Spørjeskjema til elevane.
- SUE (1999). Arbeid med skriftlig avgangsprøve. Brev av 23.06.1999 til høyrings-/ referansegruppa for arbeidet med ny eksamensform. Statens Utdanningskontor for Oslo og Akershus–Eksamenssekretariatet.
- SWAIN, M. (1984). Large-Scale Communicative Language Testing: A Case Study. I: S.J. Savignon and M.S. Berns (eds.) *Initiatives in Communicative Language Teaching. A Book of Readings*. Addison-Wesley Publishing Company, Reading, MA



**Kari-Jorunn Lunde** er høgskulelektor i engelsk ved Høgskolen Stord/Haugesund, og er internasjonal koordinator for lærarutdanninga ved høgskulen. Ho har tidlegare undervisningserfaring frå ungdomsskulen og vidaregåande skule, og har forska på spørsmål knytte til eksamen i engelsk i ungdomsskulen.



**Gunvald Skeiseid** har vore fyrsteamanuensis i engelsk ved Høgskolen Stord/Haugesund, med fagdidaktikk og fagmetodikk som spesialfelt. I tida 1987–1992 gjennomførte han den longitudinelle undersøkinga *Språklæring i mediasamfunnet: om bruk av ikkje-teksta engelskspråkleg fjernsyn og læring av engelsk*. Han har skriva fagartiklar, også i samarbeid med Kari-Jorunn Lunde.

# Læreren som arbeidsleder i klasserommet: Læringsstrategier for å utvide elevenes ordforråd

■ AV RIKKE PIHLSTRØM

**Det er en klar sammenheng mellom det å være en god leser og det å ha et godt ordforråd. Her gis konkrete eksempler på hvordan anerkjente prinsipper i engelsk fagdidaktikk kan brukes av språklærere i arbeidet med å utvide elevenes ordforråd. De praksisnære eksemplene som presenteres i denne artikkelen, er hentet fra undervisning i engelskfaget.**

Arbeid med ordforråd og begreper bedrer leseforståelsen og bør derfor være en sentral del av skolehverdagen. Blant leseforskere er det bred enighet om at ordkunnskap, generell bakgrunnskunnskap og begrepskunnskap er avgjørende for leseforståelsen. Dersom det er flere ord eller begreper i en setning elevene ikke forstår, bryter ofte hele tekstforståelsen sammen (Roe i Elstad, 2010). Som «arbeidsleder», et begrep tatt i bruk av blant annet Eyvind Elstad, må læreren presentere og ta i bruk ulike læringsstrategier i klasserommet. Læringsstrategier defineres av Weinstein & Mayer som elevenes «conscious strategies regarding how they work with the curriculum materials» (Elstad, Christoffersen & Turmo, 2012). I Norge er arbeidet med læringsstrategier blant annet forankret i Læringsplakaten. Den slår fast at skolen skal «stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane til å utvikle eigne læringsstrategiar og evne til kritisk tenking».

Som språklærere bør vi derfor stille oss tre spørsmål når vi i august legger planer for

skoleårets undervisning:

- Hvordan kan vi tilrettelegge for at elevene skal *forstå* nye ord?
- Hvordan kan vi tilrettelegge for at elevene skal *tilegne seg* nye ord?
- *Hvilke* ord bør elevene tilegne seg dette skoleåret?

Nedenfor foreslår jeg ti strategier vi som arbeidsledere bør formidle til våre elever.<sup>1</sup> De tre første strategiene hjelper elevene til å *forstå* nye ord. De syv neste er strategier som setter elevene i stand til å *tilegne seg* nye ord.

## 1. Bli god til å gjette betydning av ord med ukjent meningsinnhold

Elevene må lære seg å gjette hva et ukjent ord betyr ut fra ordets kontekst. Daniel Kahnemans *Thinking, Fast and Slow* (2011, s. 52) forklarer kontekstens betydning slik:

If you have recently seen or heard the word





Foto: © fotolia.com

EAT, you are temporarily more likely to complete the word fragment SO\_P as SOUP than as SOAP. The opposite would happen, of course, if you had just seen WASH.

Hvis vi overfører dette til lesing i klasserommet, vil underoverskriften «Eat» gjøre det enklere for eleven å gjette og forstå betydningen av for eksempel ordene «soup» og «salmon». Kahnemans eksempel kan også legitimere bruk av blant annet

førlesningsstrategien BISON-overblikk. Her skal elevene studere tekstens bilder, innledning, siste avsnitt og overskrifter før de går i gang med å lese hele teksten. Dermed kan de lettere gjette seg til betydningen av ukjente ord.

Dersom elevene leser en fagtekst, kan også førstesetningsstrategien fungere godt: Når elevene begynner på et nytt avsnitt, leser de første setning i avsnittet tre ganger og forsikrer seg om at de forstår hva de leser. Veldig ofte er første setning i et

avsnitt en temasetning som angir avsnittets tema. Førstesetningsstrategien vil derfor kunne gi elevene et nyttig overblikk og være til hjelp dersom eleven støter på ukjente ord i avsnittet.

Dersom elevene har et overblikk over teksten og likevel ikke kan gjette betydningen av et ukjent ord, må elevene oppfordres til å undre seg over det ukjente ordet (Cook, 2001): Er det et substantiv, verb eller adjektiv? Ut fra konteksten, tror jeg det er et positivt, negativt eller nøytralt ord? Ligner dette ordet på andre engelske ord jeg kan? Eller ligner det kanskje på et ord jeg kan på norsk?

## 2. Lev med en viss usikkerhet

Glenn Ole Hellekjær hevder at dersom du dveler ved et ukjent ord mer enn 25–30 sekunder, er det sannsynlig at du glemmer det du tidligere har lest (Hellekjær, 2007). Det er derfor viktig at elevene ikke bruker *for* lang tid på å gjette seg til betydningen av et ord. En viktig lesestrategi er derfor evnen til å overse uviktige ord. Hvis en elev forstår hovedinnholdet i en setning eller avsnitt, må hun eller han læres opp til å overse ord som er uviktige for tekstens hovedbudskap. Det blir enklere for elevene å skille mellom viktige og uviktige ord dersom de allerede har et BISON-overblikk. «N» i BISON står for NB-ord, det vil si «notabene-ord». Dette er altså ord som leseren må legge spesielt merke til. Det er lærerens jobb å trekke fram de viktigste, meningsbærende ordene i en tekst *for* elevene starter med å nærlese teksten. Hvis en elev med BISON-overblikk likevel ikke forstår et ukjent ord, kan eleven sette et lite spørsmålstegn ved ordet og eventuelt komme tilbake til det etter at avsnittet eller hele teksten er gjennomlest. Alternativt kan eleven slå opp noen ord i en ordbok.

## 3. Bruk ordbok på viktige ord

En del skoler har kjøpt lisenser til Ordnett+ eller Clue. Mange lærere og elever opplever disse programmene som nyttige, fordi de kan brukes i ulike fag gjennom hele skoleåret og til eksamen. Det finnes også mange gode ordbøker online, blant annet [www.oxforddictionaries.com](http://www.oxforddictionaries.com) og [www.dictionaries.com](http://www.dictionaries.com). Min favoritt er appen Oxford Advanced Dictionary hvor du kan høre hvordan

ordet uttales, lese en definisjon av ordet og se ordet i ulike kontekster. Dersom du slår opp et ord du gjerne vil lære deg, kan du legge til det nye ordet i din personlige ordbok inne i appen. Ulempen ved online-ordbøker og apper er at disse ikke kan brukes på eksamen.

De tre ovennevnte strategiene hjelper elevene til å *forstå* nye ord. De syv neste strategiene setter elevene i stand til å *tilegne* seg nye ord, og elevene utvider dermed sitt aktive ordforråd.

## 4. Bygg kognitive broer

Som arbeidsleder i klasserommet må læreren tilrettelegge for at elevene kan bygge broer mellom ordene de allerede kan og ordene de skal lære seg (Cook, 2008). På VG1 jobbes det ofte med temaet «African Americans». Dette temaet har elevene allerede mye kunnskap om fra ungdomsskolen og fra nyhetsbildet generelt. Det kan selvfølgelig utnyttes. En måte å gjøre dette på er å be elevene, i par, skrive ned navn og ord som de assosierer med ordet «African Americans». Deretter deler klassen sine ord, og læreren skriver dem opp på tavla. Til slutt presenterer læreren ordene/frasene som hun forventer at elevene skal lære seg. Kanskje ender klassen opp med ord som vist i tabell 1.

## 5. Utforsk ordets kompleksitet

Dersom læreren ønsker å utforske ordet «illegitimate» i klassen, kan hun sammen med elevene undre seg over følgende spørsmål: Hvordan uttaler man ordet «illegitimate»? Er det substantiv, adjektiv eller verb? Er det et formelt eller uformelt ord? Har det negative eller positive konnotasjoner? Kan vi identifisere noen prefikser eller suffikser i ordet? Hva skjer hvis vi tar vekk «il-»? Kan adjektivet «legitimate» gjøres om til både et substantiv og adverb? Andre ganger kan elevene utforske ordenes kompleksitet ved å selv jobbe med de ulike kategoriene i tabellen som er presentert ovenfor (tabell 2).

## 6. Lag ordbanker

Vivian Cook poengterer at «Words do not exist by themselves, however, but are always in relationship to other words» (Cook 2008, s. 54). Dette må

Tabell 1

| People                 | Words we already know | Words and phrases we need to learn this week |
|------------------------|-----------------------|----------------------------------------------|
| Barack Obama           | slaves                | the struggle for equal rights                |
| Beyoncé                | slavery               | the Declaration of Independence              |
| Jay-Z                  | discrimination        | self-evident                                 |
| Martin Luther King Jr. | bus boycott           | segregation                                  |
| Rosa Parks             | violence              | non-violence                                 |
| Tupac                  | rap music             | sit-ins                                      |
|                        | freedom               | to see in stereotypes                        |
|                        |                       | slavery was abolished                        |
|                        |                       | unconstitutional                             |

Tabell 2

| Words | Grammatical category (Noun, verb, adjective, adverb?) | What is the stem of the word? Does it contain any prefixes or suffixes? | Formal, informal or word? | Positive or negative connotations? Neutral? | Word in context (fit the word into a sentence) | Can the word be turned into a noun, adjective, verb or adverb? |
|-------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
|       |                                                       |                                                                         |                           |                                             |                                                |                                                                |
|       |                                                       |                                                                         |                           |                                             |                                                |                                                                |

utnyttet i klasserommet. Dersom temaet «crime» står på planen, bør elevene lære nye ord som er knyttet til dette temaet. Dette kan gjøres på mange måter. Læreren kan innledningsvis gi elevene en oversikt – en ordbank – over ordene hun forventer at elevene skal lære seg i denne perioden. Andre ganger kan læreren sammen med elevene underveis i perioden stadig legge til nye ord i ordbanken. Ordbanken bør bestå av både enkeltord og fraser. Skal elevene lære ordet «kettle», kan de like gjerne lære frasen «to put the kettle on». Som vist overfor i eksemplet med «African American», er det nyttigere å kunne frasen «the struggle for equal rights» enn å bare kunne ordene «equal» og «rights». Veiledningen til kartleggingsprøven

i engelsk på VG1 anbefaler at substantiver skal introduseres sammen med verb som de ofte brukes sammen med. Appen Oxford Advanced Learners Dictionary er en god støtte i arbeidet med å knytte substantiv sammen med verb og har blant annet disse frasene knyttet til «crime»:

commit a crime, combat crime, fight crime,  
support the victims of crime, report a crime,  
witness a crime, confess his crime, carry out  
the perfect crime, hate crimes are not punished  
severely enough

Det er viktig å holde bevisstheten om ordbanken «varm» hos eleven. Det er mange måter å gjøre dette på. For å avslutte en undervisningsøkt, kan

Tabell 3

| HAPPY                                                                                | SAD                                                                                                                     | UNKIND/EVIL                                                                                                           | AFRAID                                                           | KIND                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| amused<br>blissful<br>cheerful<br>content<br>joyful<br>in high spirits<br>optimistic | depressed<br>desolate<br>disappointed<br>downhearted<br>downtrodden<br>heart-breaking<br>gloomy<br>miserable<br>unhappy | awful<br>hateful<br>horrible<br>rotten<br>selfish<br>terrible<br>mean<br>unfriendly<br>hostile<br>cruel<br>unpleasant | anxious<br>demoralized<br>insecure<br>jumpy<br>nervous<br>scared | affectionate<br>appreciative<br>helpful<br>loving<br>warm-hearted<br>generous<br>compassionate<br>considerate<br>kind-hearted<br>benevolent |

elevene for eksempel, i par eller plenum, ramse opp alle ord og fraser de til nå kan om temaet «crime».

### 7. Memorer ordbanken

Dersom elevene skal lære seg nye ord, må de fleste bruke noe tid på pugging. Dette kan gjøres på en morsom måte ved å la elevene bruke nettsiden [www.quizlet.com](http://www.quizlet.com). Nettsiden er gratis, og her kan læreren selv med litt trening raskt legge inn ordene hun vil at elevene skal lære seg. Ved å bruke online «flashcard», får elevene høre hvordan ordet uttales og se hvordan det skrives. Jobber elevene med konkrete objekter som «tiles» eller «foreman», kan læreren også enkelt legge inn bilder av dette. Elevene logger seg så på lærerens «flashcard» og kan konkurrere mot hverandre for å se hvem som greier å lære seg ordene raskest. Elevene kan konkurrere under eget navn eller bruke pseudonymer. Jeg har med stor suksess også brukt dette i nynorsk for å få bukt med typiske feil som «man» i stedet for «ein». Læreren kan spille på elevenes prestasjonsmotivasjon ved å introdusere en konkurranse. Når det gjøres anonymt ved pseudonym, blir ikke blamasjen for de som ikke når opp i konkurransen, så stor.

### 8. Utforsk hvordan ordet forholder seg til andre ord

Her er det mange muligheter. For eksempel kan ord organiseres i synonymer og antonymer.

Læreren gir elevene adjektiver med positive og negative konnotasjoner og ber dem om å organisere ved hjelp av kategoriene: «happy», «sad», «unkind/evil», «afraid» og «kind». Ovenfor (tabell 3) ser du et eksempel på dette.

Signposting, eller «skilting av teksten», er en viktig del av skriveopplæringen i English Language Teaching (ELT). Tanken bak signposting er at alle som skriver, har et ansvar for å tydeliggjøre for leseren hvordan de ulike setningene i teksten henger sammen. Dette gjøres blant annet ved bruk av bindeord på engelsk kalt «linking words» og «connectors». På engelsk kan bindeordene for eksempel deles inn i *sequence indicators*, *adding information indicators*, *contrast indicators*, *cause and effect indicators* og *conclusion indicators* (Pihlstrøm, 2013). Bruker forfatteren bindeordet «firstly» (sequence indicator), forstår leseren at det kommer flere argumenter eller eksempler. Dersom forfatteren bruker bindeordet «thirdly», blir leseren minnet på at hun nettopp har lest to argumenter eller eksempler. Andre ganger kan forfatteren i begynnelsen av en setning bruke bindeordet «however» (contrast indicator) og dette forteller leseren at et kontrasterende argument eller eksempel vil bli presentert. Bindeordene «to sum up» og «to conclude» (conclusion indicators) gjør det klart for leseren at dette avsnittet er tekstens konklusjon og at de viktigste ideene i teksten nå vil bli oppsummert. Ved å introdusere og systematisere ulike bindeord i klasserommet,



vil elevene bli mer bevisste på hvordan ulike setninger i en tekst henger sammen.

Elever har en tendens til å overforbruke enkelte ord som «do» og «say». Derfor kan det også være nyttig å utforske ulike ord med omtrent samme betydning. «Speak» og «utter» kan være synonymmer til «say». Ordene «express, articulate, declare, pronounce, state» er også synonymmer, men oppfattes kanskje som mer formelle enn både «speak», «utter» og «say». Ord kan også rangeres etter styrke og intensitet (Simensen, 2007). Holder vi oss til «say», kan vi tenke at «shout, scream, yell, screech, shriek» er mer intense. «Whisper, mumble, sigh» er derimot mindre intense. Dette kan presenteres visuelt i en tabell som vist i tabell 4, eller ved bruk av grafiske hjernekart som [www.mindomo.com](http://www.mindomo.com).

Som nevnt tidligere er det effektivt å lære elevene fraser, ikke bare enkeltstående ord (Karlsen, 2008). Norske lærebøker fokuserer i stor grad på innlæring av enkeltstående ord, og det blir derfor lærerens eller lærerteamenes oppgave å sette sammen gode fraser, på engelsk ofte omtalt som «chunks» eller «collocations». Ellers finnes det gode opplegg på arbeid med «collocations» på nettsidene til TeachingEnglish.

### 9. Hold deg og elevene faglig oppdatert ved å bruke TeachingEnglish

Nettsiden TeachingEnglish ([www.teachingenglish.org.uk](http://www.teachingenglish.org.uk)) er laget av BBC og British Council. Her finner du undervisningsopplegg om blant annet ordforråd, mange korte og nyttige videoer, lett tilgjengelige artikler om engelsk fagdidaktikk

samt artikler og videoer om temaer som «Global English». For å holde deg oppdatert på det nyeste materialet kan du enten abonnere på ukentlige nyhetsbrev, eller få daglige oppdateringer på Facebook.

Best av alt, for alle gutter og jenter som er fotballinteresserte, er Premier Skills. Denne delen av TeachingEnglish er laget i samarbeid med Premier League. Her kan elevene se korte intervjuer med fotballstjernene Petr Cech og Didier Drogba og lære seg fotballengelsk ved å bruke spennende flashcards.

### 10. Gi gloseprøver

Min erfaring er at elevene fatter større interesse for å pugge gloser dersom de anser det som sannsynlig at læreren gir uforberedte gloseprøver. Gjør litt stas på de elevene som jobber jevnt og trutt: Den eleven som får flest poeng på gloseprøvene et semester, blir klassens «Master of Vocabulary».

### Avsluttende kommentar

I denne artikkelen har jeg argumentert for at et bredt ordforråd og god begrepsforståelse gjør det enklere for eleven å lese seg inn i nytt fagstoff. Videre vil et bredt ordforråd og god begrepsforståelse gjøre det enklere for eleven å tenkeskrive, det vil si skrive fritt og gjerne tidsbegrenset for å utvikle sin egen kunnskap om emnet. (Kringstad & Kvithyld, 2013). I tillegg vil elever med bredt ordforråd og god begrepsforståelse enklere kunne presentere sin kompetanse for medelever, lærere og arbeidsgivere. Det er derfor viktig at ordforråd og begrepsforståelse ikke bare er noe som eleven

Tabell 4

|         |         |           |       |         |        |        |         |        |
|---------|---------|-----------|-------|---------|--------|--------|---------|--------|
|         |         |           |       | whisper | mutter | mumble | sigh    |        |
|         |         |           |       |         |        |        |         |        |
| express | declare | pronounce | state | SAY     | speak  | Utter  |         |        |
|         |         |           |       |         |        |        |         |        |
|         |         |           |       | shout   | scream | yell   | screech | shriek |

jobber med «på privaten». Som arbeidsleder i klasserommet bør læreren systematisk og over tid presentere og ta i bruk ulike læringsstrategier som bidrar til å utvide elevenes ordforråd og deres forståelse av ulike begreper.

## NOTER

- <sup>1</sup> Utgangspunktet for artikkelen er prinsipper og eksempler presentert i *Teaching English in Norway* (Pihlstrøm, 2013).

### LITTERATUR

**BRITISH CONCIL OG BBC** (udatert). *Teaching English*. Hentet fra <http://www.teachingenglish.org.uk/>

**COOK, V.** (2001). *Second Language learning and Language Teaching*. (4 utg.). London: Hodder Education.

**ELSTAD, E. & TURMO, A.** (Red.). (2010). *Læringsstrategier*. (3 utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

**ELSTAD, E., CHRISTOFFERSEN, K.A. OG TURMO, A.** (2012) The Influence of Parents and Teachers on the Deep Learning Approach of Pupils in the Norwegian Upper-Secondary Schools. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, (1), 35–56.

**HELLEKJÆR, G.O.** (2007). Reading: From a forgotten skill to a basic skill. *Språk og Språkundervisning* (2) 23–29.

**KAHNEMAN, D.** (2011) *Thinking, Fast and Slow*. London: Penguin Books.

**KARLSEN, P.J** (2008). *Hva er hukommelse?* Oslo: Universitetsforlaget.

**KRINGSTAD, T. OG KVITHYLD, T.** (2013). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre Skole* (2), 71–79.

**PIHLSTRØM, R.** (2013). *Teaching English in Norway*. Oslo: Universitetsforlaget.

**SIMENSEN, A.M.** (2007). *Teaching a Foreign Language*. (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

**UTDANNINGSDIREKTORATET.** *Læringsplakaten*. Hentet fra <<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>>

**UTDANNINGSDIREKTORATET** (2010). *Kartleggingsprøve i engelsk for VG1. Veiledning* (september).

**WEINSTEIN, C. OG MAYER, R.** (1986). The teaching of learning strategies. I: M.C Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s.315–327). New York: Macmillian



**Rikke Pihlstrøm** er universitetslektor ved ILS (UiO), faglærer i engelsk ved Elvebakken videregående skole og English Language Teaching Associate for British Council Norway. Hun holder også foredrag for

BroAschehoug og har nylig gitt ut boken *Teaching English in Norway* på Universitetsforlaget.

(Foto: Tina Jennifer Kumar Ølstørn)

# Velger bort britisk engelsk

■ TEKST OG FOTO: STEINAR SUND

**Elevene foretrekker amerikansk uttale framfor den klassiske Oxford-uttalen, selv om de tror lærerne helst vil høre britisk engelsk.**

Ulrikke Rindal har nylig tatt sin doktorgrad på en undersøkelse av engelskuttalen til elever i videregående skole: *Meaning in English. L2 Attitudes, Choices and Pronunciation in Norway*. Her har hun forsøkt både å finne ut hva slags engelskuttale elevene faktisk har og hva slags holdninger de har til egen og andres engelskuttale.

Den nyutdannede forskeren har gjennomført en undersøkelse på 100 elever på VG2. Det dreier seg om elever i fire forskjellige klasser ved fire videregående skoler i Oslo som har valgt engelsk som sitt fag. Skolene har vært litt geografisk spredd. Opptak av elevenes engelskuttale er analysert, og gjennom intervjuer har hun undersøkt hva slags holdninger de har til engelsk uttale. De fire lærerne til de fire klassene har hun også hatt samtaler med. Hennes hovedfunn er at engelsk uttale er ganske personlig og et resultat av et personlig valg.

## Ulik språkoppfattelse

I norsk fins det ikke noen standard for uttale. Skolen er faktisk lovpålagt å la elevene få bruke sin egen dialekt. For engelsk er det litt annerledes, der finnes det uttalestandarder som sier hva som, etter noens oppfatning, er korrekt språk. Oxford-engelsken har på mange måter blitt løsrivet fra sitt geografiske område og opphøyd til en slags norm for korrekt engelsk uttale.

Likevel fins det ulike forståelser for hva engelsk egentlig er. Noen mener at engelsk er det språket de snakker i et bestemt land, eller kanskje i seks eller syv land, mens andre vil mene at engelsk er noe som tilhører alle.

– Hvem har egentlig lov til å bruke engelsk og gjøre engelsk til sitt eget? spør Ulrikke Rindal. Mange av elevene hun snakket med, trodde at læreren forventet en bestemt uttale, helst britisk. Lærerne er ikke nødvendigvis enige i det. De er ofte mer opptatt av at elevene snakker et forståelig engelsk. Læreplanen gir heller ingen retningslinjer for hva slags uttale elevene skal ha, men sier at elevene skal snakke forståelig. Av de lærerne hun har snakket med, tilstrebet noen britisk uttale, mens andre holdt seg til amerikansk. Disse lærerne var med andre ord mer opptatt av sin egen uttale enn av elevenes.

### Foretrekker amerikansk

Når det gjelder elevenes uttale, så har hun funnet at elevene mener britisk engelsk blir vurdert som en korrekt skolestandard. Det er likevel ikke nødvendigvis den uttalen elevene helst vil bruke.

– Mange ønsker ikke å bruke britisk engelsk. Flere av dem velger i stedet en amerikansk uttale, forteller hun. En del av elevene ønsker ikke å bruke noen av delene, men en mer nøytral uttale. Britisk engelsk var et ganske populært uttalevalg, men ikke det mest populære, og ideen om nøytral uttale var ganske utbredt, også blant de med annet uttalevalg.

En nærmere analyse av elevenes uttale bekrefter inntrykket. Elevene er veldig påvirket av amerikansk uttale, eller en blanding av britisk og amerikansk uttale. Britisk uttale er mer markert, mens amerikansk uttale oppfattes som mer nøytralt. Hun tror det kommer av at vi er så eksponert for nettopp amerikansk engelsk. Britisk uttale er det også noen som velger, men dette er et mye mer markert valg, og undersøkelsen viser at en del elever har en litt negativ vurdering av britisk engelskuttale.



Ulrikke Rindal har i sin doktorgrad blant annet påvist at norske elever foretrekker amerikansk uttale framfor den britiske. Den britiske uttalen oppfatter de som litt negativt.

– Det høres veldig formelt ut og oppfattes litt arrogant, sier hun. Elever som velger britisk engelsk, blir oppfattet som litt skoleflinke, og disse elevene stikker seg litt ut i forhold til de andre, noe de fleste elevene ønsker å unngå.

### En sosial funksjon

Noen ønsker likevel verken å ha en britisk eller en amerikansk uttale, men vil rett og slett bare snakke engelsk. Disse elevene prøver å legge vekten verken på den britiske eller amerikanske uttalen, men forsøker bare å snakke forståelig engelsk. Deres uttale viser seg imidlertid også å være påvirket av amerikansk uttale. Den er bare mindre markert.

– Elevene toner ned de ekstreme trekkene. Den nøytrale uttalen er ganske standard amerikansk, men de blander litt, sier hun og forklarer at det for eksempel dreier seg om en

moderat versjon av noen av vokalene. Elevene velger den minst markerte varianten innenfor amerikansk uttale. Amerikansk engelsk er mindre markert enn britisk uttale og oppfattes dermed som en mer nøytral engelsk. Den uttalen som elevene oppfatter som nøytral, inneholder derfor en blanding både av amerikansk og britisk engelsk uttale.

– Da har språket blitt personlig. Da er det ikke lenger et fremmedspråk, mener hun og synes det er interessant at elevene gjør slike vurderinger. Hun mener det er viktig å se på disse sosiale aspektene ved språket. Hun synes det er litt fascinerende at elevene bruker sin egen og andres engelskuttale til å vurdere hverandre. Dermed har deres engelskuttale også fått en sosial funksjon hvor elevene ut ifra uttalen plasserer hverandre i grupper.

# Kva skal til for å endre lærarutdanninga?

■ AV PEDER HAUG

**Lærarutdanninga er blitt reformert igjen og igjen, utan å bli betre. Hovudutfordringa er ikkje ideala eller intensjonane, men korleis utfordringane blir løyste ved lærarutdanningsinstitusjonane. Lærarutdannarane må å vere i stand til å realisere dei nye ideane, dei nye krava og den nye pedagogikken. Slik det er i dag, er dei ikkje det. Eit støttetiltak er å kople lærarutdanningane tettare til reformarbeidet i skulen. Dette er naudsynt for å få til ein synleg kompetanseutvikling innafor lærarutdanninga.**

Det kan konstaterast at lærarutdanninga for grunnskulen langt frå har fått dei kvalitetane som mange ser behovet for. Det går nærast ikkje ein dag utan at nokon med medietilgang uimotsagt får meine at denne lærarutdanninga har låg kvalitet. Og så undrar vi oss over kvifor søkinga til dette studiet ikkje tek seg meir opp! Den elementære og enkle samanhengen er denne: Lav kvalitet på skuleprestasjonane heng saman med lav kvalitet på læraren, som heng saman med lav kvalitet på lærarutdanninga. Ved å snu på argumentasjonsrekka vil ein kunne rette opp det meste: God lærarutdanning gir gode lærarar som gir høgt presterande elevar. Spørsmålet eg drøftar her, er kva som skal til for å gjere lærarutdanninga betre.

## Kritikken

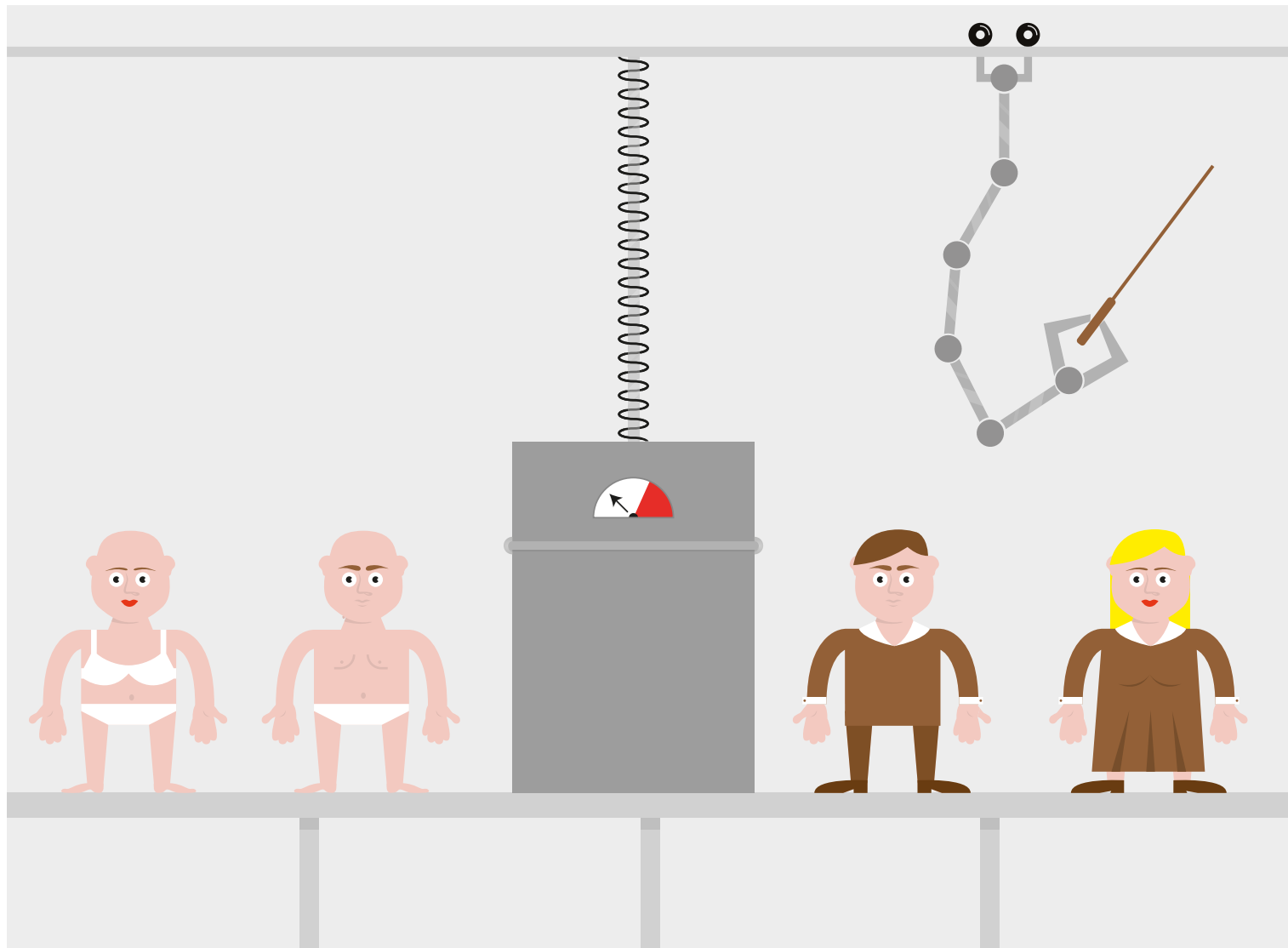
Kritikken av utdanninga har vore den same gjennom meir enn 100 år. Det som er oppfatta som låg kvalitet heng saman med: manglande

praksisrelevans, manglande indre samanheng, manglande samarbeid mellom fag og manglande relasjonar til praksisfeltet.

Det interessante er at alle revisjonane av lærarutdanninga opp gjennom tidene har hatt som siktemål å gjere noko med desse veikskapane. Slik var det mot slutten av 1800-talet, og slik er det no etter det siste millenium-skiftet. Vi reformerer igjen og igjen, utan at vi tilsynelatande kjem nokon veg (Cuban, 1990). Skal vi tru dei vurderingane som er gjort, har forsøka alltid vore mislukka. Så må vi erkjenne som eit atterhald, at vurderingane heilt opp til no som regel byggjer på eit tynt empirisk grunnlag. Dei er subjektive og sjeldan baserte på systematiske studiar. Det reiser to tankar:

1) *Står det så dårleg til som ein påstår?* Svaret på det spørsmålet er eit nei, og det er fleire grunnar til det svaret. Det eine er at dei lærarane som blir utdanna, fungerer bra i praksis (Dahl, Buland,





Illustrasjon: Simen Gulliksen/melkeveien.no

Finne og Havn, 2006). Vi er dessutan meir og meir klar over at lærarkvalifiseringa må halde fram også i yrket. At det på det området har svinga kraftig både hjå skuleeigarane og hjå statlege styresmakter, er berre eit faktum. Det har vore og er for lett å kritisere utdanninga utan å møte motstand. For mange har meiningar om ho, utan å ha empirisk grunnlag for dei. Meiningane er ideologisk funderte, ikkje empirisk, og dei er til dels også ansvarsfråskrivande. Det er til dømes lett for skuleeigarane å vise til lærarutdanninga i staden for å ta fram det ansvaret dei sjølve har for kvaliteten i skulen.

2) *Er det mogleg å rette på dei elementa som ein hevdar ikkje fungerer?* Svaret på det spørsmålet er eit både og. Steinar Stjernø skreiv ein gong at manglane på samband og samanheng i

profesjonsutdanningar ikkje kan avskaffast. Dei er konsekvensar av at utdanninga skal kvalifisere for komplekse yrke (Stjernø, 1996). Vi må i staden i større grad venje oss til å leve med og akseptere at dei er fragmenterte i innhaldet. Ved å framstille tilhøva som elendige, har ein indirekte gitt lovnader om at den planlagde endringa vil skape underverk. Det er å love meir enn det er mogleg å halde, og det er ganske vanleg når nye reformer skal innførast (David og Cuban, 2010). Vi står difor også igjen med spørsmålet om korleis få til «å leve med utfordringane». Kompleksiteten i utdanningane har utan tvil auka. For 100 år sidan var det ei klar arbeidsdeling. Faga og pedagogikken skulle då primært tene til studentane si eiga personlegdomsutvikling. Dei skulle sjølve dannast som personlegdomar, sosialt og kulturelt. Så skulle dei førebuaast til læraryrket, det var praksisopplæringa

si oppgåve. I dag er som kjent kravet om profesjonsorientering delt ned på alle elementa i utdanninga, medan dannelsprosjektet er nærast borte. I denne prosessen, som har tatt minst 100 år, har ropet etter samanheng auka sterkt.

Metoden for å betre lærarutdanninga dei siste tjue åra har vore gjennom omfattande sentralt initierte reformer. Det har vore i alt fire slike sidan 1992. Dei har vorte til i ein prosess der eit utval har laga ei innstilling eller gjort ei evaluering. Det har gitt grunnlag for å ta opp saka i Stortinget. Deretter er det laga nye modellar og planar. Dei siste låg føre i 2010, den nye grunnskulelærarutdanninga. Det har allereie kome politiske signal om behov for endringar i lærarutdanninga for å gjere ho meir i tråd med framtidige utfordringar i samfunnet. Spørsmålet om femårig utdanning på masternivå er eit døme. Det aktualiserer også behovet for nye utgreiingar om lærarutdanning. Til det er å seie at St.meld. nr. 11 (2008–2009) om ny lærarutdanning gir ein svært god bakgrunn for å drøfte og forstå utfordringane i lærarutdanninga. Den er framleis sentral og aktuell. Det har fått meg til å tenkje følgjande: Det er ikkje ideala i lærarutdanninga, framtidsperspektiva eller intensjonane som er hovudutfordringa for lærarutdanninga. Den ligg ein annan stad, i korleis desse utfordringane blir løyste ved lærarutdanningsinstitusjonane.

### **Ei beingrind av formalitetar**

Ein kjend historikar gav ein gong ei vurdering av historiefaget i grunnskulen. Den har metaforisk interesse her. Historia, peika han på, er full av liv, spenningar, fargar, kjensler og drama. Faget i skulen er som om lærebøkene har vorte køyrde over av ein dampvegvals. Den har pressa ut alt liv, all saft, all musikk og alt som kan undre. Det som er att til elevane er ei livlaus beingrind av uinteressante formelle fakta. Eg spør om det ikkje langt på veg skjer det same med utgreiingane om lærarutdanning på vegen frå departementet og til utdanningane. Mange av dei framtidsretta og djuptpløyande faglege perspektiva forsvinn. Det som står fram som typisk når ny lærarutdanning har vorte

sak ved høgskulane og universiteta, er beingrinda, å finne gode system og ordningar for korleis ein skal organisere den nye utdanninga. Mi erfaring er at å få fram gode strukturar og system innanfor forsvarlege økonomiske rammer er langt viktigare for institusjonane enn å vere opptekne av kva dei utdanna lærarane skal meistre når dei er utdanna. Sektoren har brukt svært mykje tid på å utvikle gode modellar, mitt spørsmål er kor mykje tid ein har brukt til å utvikle det nye innhaldet i desse modellane, og i å skape dei føresetnadene som skal til for at det nye innhaldet verkeleg skal kome til sin rett. Denne «modellenes tyranni», eit uttrykk frå Jens Arup Seip brukt i ein heilt annan samanheng (Seip, 1983), har ein klar konsekvens. Det har ført til ei utbreidd konservatisme i lærarkvalifiseringa. Og den har både lærarutdanningsinstitusjonane, Kunnskapsdepartementet, Stortinget og Utdanningsdirektoratet forsterka. Forsterkinga kan illustrerast ved å ta dømet frå grunnskolelærarreforma (GLU-reforma). (Eg kunne like gjerne ha nytta barnehagelærerreforma, men då måtte eg bruke litt meir tid på argumentasjonen fordi dei to er ganske ulike.) GLU-reforma skjedde ved at ein skulle lage ei ny lærarutdanning frå august 2010. Dei som underviste i den sterkt kritiserte allmennlærarutdanninga i juni 2010, måtte vere klare for det nye GLU-studiet i august same året. Det var dei same folka, med den same kompetansen, som skulle i elden. Dei fekk små vilkår for å kvalifisere seg for å arbeide i den nye utdanninga, planane var klare frå Kunnskapsdepartementet først 1. mars same våren. Konsekvensen vart sjølvsagt at vi stort sett gjorde det same som vi hadde gjort, men innanfor nye rammer og modellar, kanskje med andre overskrifter. Vi tilpassa den nye reforma til den forståinga vi hadde av lærarutdanningsoppdraget.

### **Tre utfordringar**

Det som manglar i reformiveren, er å forstå at skal ny lærarutdanning fungere, må lærarutdannarane fungere. Eg vil nemne tre utfordringar i det. Og dei er dei same, same kva reform ein set i verk. Den eine, og sikkert mest omtalte, er motstanden

mot endring. Det er velkjent at endringar skjerpar motstanden. Kreftene som vil unngå endring er mange og sterke, og dei er seige. Dei fremste reformforskarane legg stor vekt på at ein reform ikkje er i mål når dagen for innføring er komen (David og Cuban, 2010). Det presset som skal til for å halde reforma på rett veg, og med nødvendig framdrift, må haldast oppe over lang tid og med stort engasjement. Det står i skarp kontrast til enkelte politikarar sine ytringar om at no er lærarutdanninga lagt om, underforstått: Det er fullført. Følgjegruppa for denne lærarutdanningsreforma dokumenterer at det står mykje att før ein har nådd det målet (<http://fll.uis.no/>).

Det er signal som tyder på at engasjementet i å reformere lærarutdanninga ikkje er all verden. Vi gjorde ei undersøking i lærarutdanninga i 2008, NYMY-prosjektet (Munthe og Haug, 2010). Analysar som enno ikkje er publiserte er interessante (Aamodt og Haug, under arbeid). Svara frå lærarutdannarane tyder på at alt er såre vel i utdanninga. Dei trivst, dei meiner at dei gjer ein god jobb, og dei vil halde fram i utdanninga. Svara deira reflekterer ikkje den kritikken utdanninga er utsett for. Vurderingane deira er andre enn det som karakteriserer kritikken av denne utdanninga. I sitt doktorgradsarbeid har Joakim Caspersen (no ved NIFU) nytta NYMY-data. Han samanliknar lærarutdannarane sine syn på utfordringane for lærarane med praktiserande lærarar sine syn på det same. Han konkluderer med at påstandane om at lærarutdannarane er i utakt med krava i skulen, bør nyanseras. Det er ikkje mange eller store skilnader, og dei har inga klar eller eintydig retning (Caspersen, 2013). Med andre ord, det er rimeleg å tru at behovet for endring ikkje er sterkt fundamentert i lærarutdanningane eller i perspektivet til lærarutdannarane.

Det andre elementet er at lærarutdannarane må vere i stand til å realisere dei nye ideane, dei nye krava, den nye pedagogikken. Det er slett ikkje sikkert at dei er det. EU legg i sine analysar til dømes vekt på det store endringstempoet i læraryrket, og den raske endringa som skjer i

kva som er oppfatta som viktig lærarkompetanse (European Commission, 2012). Endra lærarkompetanse i grunnskulen krev også endra kompetanse i lærarutdanninga. Det har det vore for lite fokus på til no. I GLU-reforma er til dømes eit av dei nye elementa ei endra lærarrolle. Med bakgrunn i omfattande nasjonal og internasjonal forskning slår meldinga fast, at den lett tilbakeleverte lærarrolla som har dominert både lærarutdanninga og praksisen i skulen ikkje lenger er den vi skal arbeide for (Haug, 2012). Det er krav om langt meir aktive og pågåande lærarar (Hattie, 2009). Kva konsekvensar det skal få for arbeidet i lærarutdanninga må avklarast, erkjennast og lærast. For å få det til er det krav om innsats, tid og ikkje minst høve til faglege drøftingar og utprøvingar. Det er mi oppfatning at dette arbeidet vis-à-vis lærarutdannarane har svikta i alle reformene.

Min påstand er at som kollegium er ikkje lærarutdanninga i stand til å realisere dei nye signala om lærarkompetansen. Det kjem fram i ein artikkel om kva som karakteriserer norsk lærarutdanning (Hammerness, 2012). Analysen av eksisterande forskning om lærarutdanning konkluderer med tre faktorar som sentrale for god lærarutdanning. 1) Ein artikulert og felles visjon mellom lærarutdannarane om formål og mål med lærarutdanninga er ein viktig del av ei sterk lærarutdanning. 2) Indre samanheng mellom delane av utdanninga gir ei sterkare utdanning. 3) Tydeleg praksisbasert kjerne i læreplanen gir ei god lærarutdanning.

Analysane av intervjudata frå eit utval norske lærarutdannarar tyder på at norsk lærarutdanning ikkje er sterk på nokon av desse tre områda, noko som også samsvarar med mykje av den generelle kritikken som har vore reist mellom anna av NOKUT (NOKUT, 2006). Det er ingen felles visjon. Utdanninga synest å vere individualisert med svak indre samanheng. Praksisbasisen er korkje særleg sterk eller synleg. Ut frå kriteria er konklusjonen at lærarutdanningskvaliteten i Noreg er låg (Hammerness, 2012). Denne undersøkinga fortel at vi ikkje har klart å etablere den kollektive lærarutdanningskulturen som vi er avhengige av,

skal utdanninga ha eit godt nok fundament. I svært mykje anna opplæring og utdanning legg ein for tida stor vekt på det kollektive elementet, på skule og høgskule som lærande organisasjonar (Senge, 2000). Ei samansett utdanning let seg ikkje endre eller utvikle berre gjennom individuelle innsatsar. Store omveltingar krev stor kraft. Fellesskapet mellom kollegaer er ei slik kraft. Difor tyder også forskinga på at med kollektiv innsats aukar nivået på mange av kvalitetsvariablane mykje.

Det tredje elementet er at endring tek tid. Læreplanforskinga legg fram analysar som tyder på at det kan ta mellom ti og femten år for ein ny læreplan er maksimalt implementert (Haug, 2003). Forklaringa er enkel. Store skifte rører ved svært mange individuelle og organisatoriske forhold som det tek tid å endre, sjølv når presset om endring er stort og kontinuerleg.

Mi tolking er at vi står overfor ei omfattande utfordring når det gjeld å gjennomføre reformer, også lærarutdanninga. Vi har vore altfor opptekne av dei praktiske føringane og av den praktiske organiseringa, og altfor lite opptekne av innhaldet i det studentane faktisk held på med og det dei sit att med som kompetanse. At vi står overfor ei

slik utfordring, er ikkje overraskande. Vi er truleg flinke til å formulere ideal, men mindre flinke til å realisere dei. Det gjeld på svært mange område i det norske samfunnet. OECD har peika på dette som ei viktig sak innan utdanning (OECD, 2011). 22. juli-kommisjonen gjorde det same innanfor sitt felt.

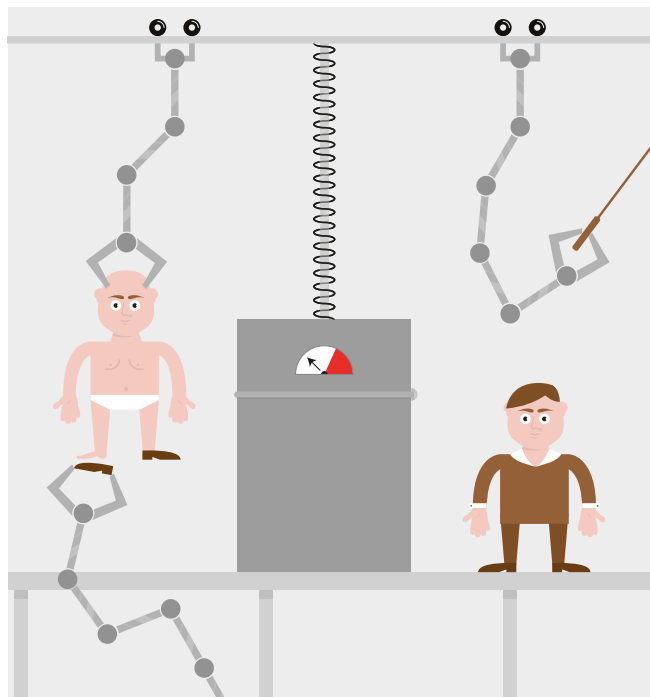
### Prosessane lokalt

Det er liten hjelp i å få nye signal utanfrå, det er liten nytte av å hente inn impulsar nasjonalt eller internasjonalt, så lenge prosessane nasjonalt og på den enkelte utdanningsinstitusjonen ikkje har det innhaldet som trengst. Reformene hos oss er politisk initierte, fagfolka er perifere i det, sjølv om dei er trekte med i prosessane. Reformene er ikkje fagfolka sine reformer, det er regjeringane sine reformer. Dei er alltid vanskelege å få til å fungere, skal dei fungere, må det aktive støttetiltak til.

Eit slikt viktig støttetiltak er å kople lærarutdanningane tettare til dei reformene som går føre seg i skulen. Ved å gjere det vil ein på litt sikt oppnå ei synleg kompetanseutvikling i lærarutdanningane. Det har vi allereie erfaringar for. Så veit vi at til dømes Utdanningsdirektoratet ikkje har særleg tillit til lærarutdanninga, og at direktoratet fram til no heller hentar inn kompetanse andre stader ifrå. Det kan hende at det er bra når det skjer, men på sikt er det uheldig. Det såg ut til at dette mønsteret vart brote i samband med den komande Ungdomsskulesatsinga. Der er lærarutdanninga med, men premissane er ikkje dei beste for lærarutdanninga si rolle og for lærarutdanninga si utvikling. Ein måte å støtte lærarutdanninga på i det vidare arbeidet, er å stille krav om at den skal vere aktiv i det ordinære reform- og utviklingsarbeidet i skulen. At det kan ta tid før det fungerer godt er eg klar over, men vi har knappast råd til å la vere på sikt.

Eit anna støttetiltak vil vere tiltak for å leggje til rette for at oppgåvene kan løysast på ein god måte. Lat meg ta eit eksempel (Haug, 2013). Spørsmålet som er stilt, er i kva grad det nye pedagogikkfaget vil lukkast i den nye rolla faget er gitt – å vere vit-skapsfaget, profesjonsfaget og det såkalla limet i utdanninga.

Analysen er todelt. Del 1 handlar om



Illustrasjon: Simen Gulliksen/melkeveien.no



pedagogikkfaget sin posisjon i lærarutdanninga historisk. Konklusjonen er at faget har få vener i lærarutdanninga. Forklaringane på det er sjølvsagt mange, både det som er relevant og det som er svært usakleg. Det er likevel ingen tvil om at representantane for pedagogikkfaget internt i lærarutdanninga ikkje har hatt ein posisjon som gjer det mogleg å ivareta desse oppgåvene på ein god måte. Dei treng støtte og legitimitet for å kunne ivareta oppgåvene, både politisk og økonomisk. Utan slik støtte vil dei mislukkast. Mitt spørsmål her er: Kva er gjort for å gje støtte til at pedagogikk og elevkunnskap skal kunne ta rolla som overordna vitskaps- og profesjonsfag?

Del 2 gjeld sjølvforståinga i pedagogikkfaget. I tillegg til ein gammal tendens til sjølvskading, er faget også prega av skepsis til det praktiske, og tilslutning til det ideelle og ideologiske. Tradisjonskjelda er Skjervheims artikkel om det instrumentalistiske mistaket (Skjervheim, 1992). «Alle» har slik eg argumenterer lese første delen av artikkelen, og teke lett på slutten. Faget har hatt og har ein ibuande motstand mot å vere for praksisorientert, det er oppfatta som instrumentalisme. Profesjonsfaget i utdanninga kan ikkje ha ei slik tilnærming til yrkesutøvinga (Fossøy og Sataøen, 2010). For å kome over den må det skapast utviklingsprosessar både internt i faget og i lærarutdanninga. Å gjere det er sjølvsagt eit ansvar for pedagogikk, men at det skal gjerast, må gjevast støtte og legitimering utanfrå. Dersom ikkje, er sjansen for at det skjer i kollektivet mindre.

## Til slutt

Det kan gjevast fleire døme på tilsvarande utfordringar innom mange fag og fagområde. Den felles utfordringa er at å skape ei ny og kvalitativt annleis lærarutdanning ikkje enkelt kan settast i verk som etter ei oppskrift. Den må skapast og utviklast. Det krev organisering, struktur og modellar. Så må dei fyllast med innhald. Då er substansen i utfordringane det sentrale, og dei krev mellom anna fornya og utvida kompetanse hos lærarutdannarane. Som kjent tek det tid og merksemd. Lærarutdanninga må få råd og høve til å gå igjen om slike utviklingsprosessar.

## LITTERATUR

- AAMODT, P.O. OG HAUG, P. (under arbeid). Spenningar mellom pedagogikk og fag i lærarutdanninga.
- CASPERSEN, J. (2013). The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification. A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 109-119.
- CUBAN, L. (1990). Reforming again, again and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.
- DAHL, T., BULAND, T., FINNE, H. OG HAVN, V. (2006). *Hjelp til praksisspranget. Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn. STF rapport 50 A06050.
- DAVID, J.L. OG CUBAN, L. (2010). *Cutting through the hype. The essential guide to school reform*. Cambridge: Harvard Education Press.
- EUROPEAN COMMISSION (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. Strasbourg Commission staff working document (2012) 374 final.
- FOSSØY, I. OG SATAØEN, S.O. (2010). Pedagogikkfagets sjølvforståing. I: P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 191-208). Oslo: Abstrakt forlag.
- HAMMERNESS, K. (2012). Examining features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI:10.1080/00313831.2012.656285.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HAUG, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- HAUG, P. (2013). Profesjon og metodikk: Om «pedagogikk og elevkunnskap» i grunnskulelærarutdanninga. I: A. Molander og J.-C. Smeby (red.), *Profesjonsstudier II* (s. 67-77). Oslo: Universitetsforlaget.
- HAUG, P. (red.). (2012). *Kvalitet i opplæringa*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- MUNTHE, E. OG HAUG, P. (2010). En integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert grunnskulelærarutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 188-202.
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærarutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport. Rapport fra eksternt komité*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- OECD (2011). *Reviews of national policies for education: Improving lower secondary schools in Norway 2011*. OECD Publishing.
- SEIP, J.A. (1983). Modellenes tyranni. Analyse av Stein Rokkans anvendelse av en sentrum-periferi modell på norsk historie. (1975) I: J.A. Seip (red.), *Problemer og metoder i historieforskningen. Artikler, innlegg, foredrag 1940-1977*. (s. 199-227). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- SENSE, P. (2000). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- SKJERVHEIM, H. (1992). Det instrumentalistiske mistaket. I: H. Skjervheim (red.), *Filosofi og dømmekraft*. (s. 172-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- STJERNØ, S. (1996). Har profesjonsutdanningene felleskomponenter? I: V. Bunkholdt (red.), *Kunnskap og omsorg*. (s. 33-44). Oslo: Tano.



**Peder Haug** har vore tilsett ved Høgskulen i Volda sidan 1976, frå 1997 som professor i pedagogikk. Han har hatt lengre engasjement ved Møreforskning i Volda, Norsk senter for barneforskning, NTNU i Trondheim, Noregs forskingsråd og Universitetet i Stavanger. Han har leia ei rekkje forskingsprosjekt og gitt ut ei rekkje bøker og artiklar med tema frå barnehage, skule, lærarutdanning og spesialundervisning. Reformer og klasseromforskning er sentrale interesseområde. Han har erfaring frå undervisning i lærarutdanningar på alle nivå.

# Å lære sammen: Når elevene vurderer lærernes kommentarer

■ AV TORILL STRAND

**Et treårig skriveprosjekt med 60 lærere viser hvordan dialogen med læreren kan bidra til å heve både elevens og lærerens kompetanse. Gjennom egenvurdering blir eleven bevisst på hvilke kommentarer som har bidratt til å forbedre teksten. For læreren kan elevenes egenvurdering fungere som en tilbakemelding og en bevisstgjøring på hvordan egne kommentarer blir forstått av elevene.**

I vurderingsforskriften for grunnskolen og videregående skole i Norge (Kunnskapsdepartementet 2009) legges det vekt på formativ vurdering for å realisere «vurdering for læring». Den tar på alvor det som mange forskere har pekt på, nemlig at elevenes medvirkning i vurderingsarbeidet fører til økt læring. Forskriften legger sterke føringer for lærerens vurderingspraksis og fastslår at eleven skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling (paragraf 3-12), noe som betyr at en undervisvurdering ikke er fullstendig uten *elevens egenvurdering*. Bakgrunnen for forskriften var Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007), som pekte på at lærere i altfor stor grad gjør elever oppmerksomme på feil og mangler, mens de i for liten grad

forteller hva de bør gjøre for å lære mer. Dialog, elevmedvirkning og refleksjon er sentrale begreper i vurderingsforskriften.

Elevenes egenvurderinger praktiseres i dag på svært ulike måter. Den nye vurderingsforskriften har for eksempel ført til at både Utdanningsdirektoratet, kommuner og forlag har utarbeidet ferdige skjemaer som vektlegger måling av ferdigheter. Skjemaene kan bestå av ulike typer avkryssingskolonner eller inneholde standardformuleringer



der eleven skal plassere seg selv på en prestasjonsskala. Det forventes i liten grad at eleven skal uttrykke seg med egne ord i lange setninger. Oftest leverer eleven inn slike egenvurderinger når arbeidet er helt avsluttet.

Men egenvurderinger kan også inngå i en vurderingsprosess, der dialogen mellom elev og lærer står sentralt. I en slik dialog kan eleven bli bevisst på sin egen læring og dermed forsterke den. I tillegg kan læreren få tilbakemeldinger om hva eleven har forstått og hva hun har klart å benytte seg av når det gjelder lærerens kommentarer. Det er denne tilbakemeldingen vil jeg se nærmere på i denne artikkelen.

### Skriveprosjekt og vurdering

Artikkelen henter sin empiri fra et treårig skriveprosjekt som jeg har gjennomført sammen med 60 lærere, de fleste i ungdomsskolen, som har tatt videreutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I prosjektet med tittelen «Sakprosaskrivning i ungdomsskolen. En studie med fokus på bruk av lærerrespons, modelltekster og muntlig debatt», har lærerne gjennomført prosessorientert sakprosaskrivning i sine ungdomsskoleklasser. Elevene har skrevet leserinnlegg eller artikler, fått undervisningsvurderinger av sine lærere og omarbeidet tekstene. Deretter har elevene vurdert både sin egen prosess og sitt eget produkt i en egenvurdering. Lærerne har så gitt en sluttvurdering av elevenes tekst/produkt, eventuelt etterfulgt av en karakter. Hele dette skrive- og vurderingsarbeidet har lærerne oppsummert i rapporter hvor de blant annet ser på hvordan dialogen med enkeltelever har foregått og hva de som lærere har fått ut av elevenes egenvurderinger. Elevenes egenvurderinger og lærerens rapporter er mitt viktigste materiale for denne artikkelen.

Lærerne hadde flere grunner for å ønske tilbakemelding fra sine elever. Som videreutdanningsstudenter i norsk ønsket de mest mulig innsikt i prosessorientert skriving og vurdering. Spesielt var de interessert i metoder for vurdering. Enkelte hadde erfaringer med bruk av standardiserte utfyllingsskjemaer, men de ønsket å utvikle en modell som i større grad oppmuntret elevene til å utvikle og bruke språket og dermed kunnskapen om tekst. Fordi verken elevene eller lærerne hadde erfaringer med å involvere elevene i vurderingsarbeidet

gjennom bruk av egenvurderinger, kom vi fram til noen felles spørsmål der elevene ble bedt om å vurdere både sin egen tekst og skriveprosess. To av disse spørsmålene i egenvurderingene er av særlig interesse for denne artikkelen fordi de viser elevenes og lærernes dialog om teksten:

- 1) Hvilke kommentarer fra læreren ga deg god hjelp? (vær konkret, gi eksempler)
- 2) Hvilke kommentarer fra læreren skjønte du ikke, eller var du uenig i? (vær konkret, gi eksempler)

Begge spørsmålene er knyttet til lærerresponsen og spør om hva eleven har oppfattet og ikke oppfattet av denne. Elevene blir bedt om å konkretisere hvordan lærernes undervisningsvurderinger har virket inn på det videre arbeidet med teksten. Hensikten er å gjøre eleven bevisst på hvilke kommentarer hun eller han har klart å utnytte for å forbedre teksten. Slik kan eleven trenes i å få innsikt i prosessen og sin rolle som skriver. I tillegg kan svarene bidra til å belyse hvordan lærerkommentarene er oppfattet av elevene. Lærerne ønsket å bruke egenvurderingene i en dialogisk vurderingsprosess slik at de fungerte som en tilbakemelding fra elev til lærer, altså som en *vurdering for læring for læreren*.

### Dialog i vurderingsprosessen

Dette skriveprosjektet har gitt materiale til mange andre problemstillinger. Å undersøke hvordan elevenes skriveprosess kan utvikle seg gjennom mer omfattende og dialogisk bruk av egenvurderinger, er interessant, men ikke tema for denne artikkelen. Jeg vil her begrense meg til å studere elevenes egenvurderinger og lærernes rapporter for å analysere hvordan elevenes egenvurderinger kan fungere for læreren i en dialogisk prosess. Til tross for at dette prosjektet har vært knyttet til skriving av sakprosa i norskfaget, mener jeg at overføringsverdien til andre fag er stor når det gjelder bruk av egenvurderinger og dialog i vurderingsarbeidet.

Selv om ordet dialog gir positive assosiasjoner for de fleste, er det ikke opplagt hva som ligger i begrepet. Ulike dialogforståelser har avløst hverandre, og dialog er blitt brukt i forskjellige pedagogiske sammenhenger (Dysthe, 2005). Mitt syn på dialog støtter seg på Bakhtins dialogisme

som innebærer at kunnskap blir til gjennom interaksjon, og at forståelse kan utvikle seg i møtet mellom mange ulike perspektiv og oppfatninger. Dysthe kaller dette en kunnskapsteoretisk posisjon med en sterk relasjonell forankring (ibid.), og en slik definisjon av dialog kan knyttes til både ferdighets- og dannelsingsdimensjonen. Bahktin skilte ikke mellom skriftlig og muntlig dialog, og jeg vil i denne artikkelen la dialog omfatte både skriftlige og muntlige samtaler om teksten. En dialog om tekster må legges Skjervheims definisjon av en reell dialog til grunn (Skjervheim, 1976/1992). Han sier at i en reell dialog må begge partene framstå som subjekter der begge kan komme med sine egne personlige synspunkter og meninger og bli lyttet til, og at en samtale forutsetter at to personer er i dialog om et tema eller et saksforhold. En dialog om vurdering av en elevtekst kan være eksempel på nettopp dette. Dialogen må preges av at elev og lærer er likeverdige, den må bygge på aktiv deltakelse og ha som forutsetning at forståelse kan forhandles fram mellom deltakere som har ulike perspektiv. Dette betyr likevel ikke at det er et symmetrisk forhold mellom elev og lærer med hensyn til kunnskaper og erfaring.

### Kommentarer som ga hjelp

Jeg vil først se på hvordan elevene har oppfattet dialogen med læreren. Svært mange elever mente at lærerkommentarer på mikronivåene i teksten, som setningsnivå og ordnivå, ga viktigst hjelp. Dette stemmer med forskningen til Black og Wiliam (1998), som sier at konkrete kommentarer er mer effektive enn generelle. Igland (2008) peker på noe av det samme når hun hevder at lærerkommentarer med forslag til bearbeiding har størst sjanse for å bli fulgt opp når de står til et spesifikt problem som eleven får konkret og tydelig hjelp til å lokalisere.

Noen få elever trekker fram forbedringer av *strukturen* som en følge av lærerkommentarene, mens flere elever skriver at de har fått hjelp av lærerkommentarer av typen «ta stilling», «slå i bordet» og «forklar hvorfor du er for eller imot denne saken.» Eskil i 9. klasse uttrykker det slik:

«En kommentar som ga meg god hjelp var den på første utkast, der du sa at jeg skulle slå

neven i bordet og være mer selvsikker. Når jeg gjorde det på andre utkast, følte jeg meg veldig engasjert.»

Andre elever opplever at de har fått hjelp til å bli *mottakerbevisste* fordi lærerkommentarene har pekt på hvor innlegget skal stå, og hvem som skal lese det.

Elevene er i hovedsak fornøyd med dialogen med læreren og opplever at den hjelper dem til å skrive bedre tekster. En av dem er Christina som vil gjøre rettejobben selv etter å ha fått en oversikt over feiltyper. Hun liker at læreren har utfordret henne til å finne og rette egne feil:

«At du hadde skrevet på tavla hva de forskjellige rettingene betydde, var til stor hjelp fordi det er en del lærere som ikke gjør det og da vet vi ikke hva de forskjellige betyr. Så jeg synes det var bra gjort.»

Det er mange lignende eksempler på at de skriftlige lærerkommentarene har fungert dialogisk og at de har utfordret elevene til å tenke selv og finne løsninger. Som Ketil i 9. klasse skriver: «Det meste av kritikken skjønte jeg jo når jeg så på min egen tekst og tenkte litt etter.» Her har læreren sporet eleven til å tenke videre for å finne løsninger, det har altså vært en reell dialog mellom lærer og elev om teksten. Men de fleste elevene i mitt materiale er utålmodige og vil ha entydige svar. Når en av dem for eksempel kommenterer at han fikk mest hjelp «der hvor læreren sier helt konkret hva jeg skal bytte ut og sette inn», bør vi stoppe opp og tenke etter hvordan læring foregår. Det er lett å tenke kortsiktig i det daglige læringsarbeidet, men vi må spørre: Hvordan kan vi hjelpe på en måte som oppfordrer eleven til å tenke selv?

### Kommentarer som ikke var til hjelp

De fleste elevene er forsiktige med å påpeke hva som ikke gir hjelp, men lærernes bruk av ord og uttrykk som de ikke forstår, blir nevnt av flere. Ada i 10. klasse, som ellers er fornøyd med lærerkommentarene, skriver:

«En setning strevde jeg likevel litt med: «Kan du enda tydeligere overføre dette til dagens for-



hold?» Jeg skjønnte jo at hun ville jeg skulle fortelle mer om hva det hadde med i dag å gjøre, men jeg skjønnte ikke helt det med forhold».

Flere elever uttrykker frustrasjon over ord og uttrykk som læreren bruker, for eksempel byr ordene «argument» og «å argumentere» på problemer for mange:

«Det var en del å skrive om, jeg skjønnte ikke det med hva argumentere. For eksempel det å argumentere, imøtegå, motargument og vise frem grunnene mine» (gutt, 10.kl.).

Mens Eskil altså fikk hjelp av en kommentar som ba han slå i bordet, har mange elever ikke grepet det typiske ekspressive ved et leserinnlegg fordi de ikke forbinder noe med «å argumentere». Dermed blir ikke viktige sjangerkrav tydelige for eleven. Det er mange lignende eksempler på at læreren skaper tilleggsproblemer ved valg av ord som eleven ikke forstår, men henger seg opp i.

For de aller fleste lærere var det nytt å be elevene komme med konkrete tilbakemeldinger, selv om de hadde praktisert loggskrivning tidligere. Nå fikk lærerne «listet opp» eksempler på vanskelige ord og uttrykk som de hadde trodd at elevene forsto. Det kunne være ord som lærerne hadde benyttet både i introduksjonen av sakprosaskrivning og i sine skriftlige kommentarer til elevene.

Fordi jeg hadde tilgang til alle utkastene av elevtekster med lærerkommentarer, kunne jeg gå inn i en grundigere analyse av eksemplene. Det er tydelig at selv om lærerne kan ha gjort en god faglig diagnostisering av teksten, kan kommentarene være språklig og innholdsmessig dårlig tilpasset eleven. I flere tilfeller finner jeg at *diagnostisering av teksten* blandes sammen med *tilbakemeldinger til eleven*. Dette problemet blir vanligvis ikke tydelig for læreren, men her blir det klart fordi lærerne bruker egenvurderingene for å finne ut mer om sin egen praksis. Vi ser altså at både enkeltord og uttrykk kan skape problemer for elevene, dessuten at lærernes manglende mottakerbevissthet kan gjøre tilbakemeldingene faglig presise, men uegnet for elever.

### Oppsummering av lærerkommentarene

Hvor mye har de 60 lærerne som har vært med i

prosjektet, benyttet dialog i vurderingsprosessen? Materialet viser at graden og omfanget har variert, men de aller fleste er positive til å gå videre med dialog som et viktig element i vurderingsarbeidet. Mange av lærere peker på at de erfaringene de har fått gjennom bruk av dialog i vurderingsarbeidet, har vært det aller viktigste i skriveprosjektet.

«Jeg lærte mye av kommentarene fordi elevene ble tvunget til å gi konkrete tilbakemeldinger på eksempler på hva elevene hadde nytte av og ikke med hensyn til lærerkommentarene».

«Vi har i denne prosessen blitt spesielt bevisste på hva slags kommentarer vi gir.»

Erfaringene med elevenes tilbakemeldinger fikk lærerne til å reflektere over sine kommentarer. Utfordringen videre ble å forbedre kommentarene ut fra det de fant i egenvurderingene. Det har vært lite forskning på bruk av egenvurderinger som tilbakemelding til læreren, men i en artikkel av Staub bekreftes verdien av elevenes tilbakemeldinger. Her refereres forskere som råder lærerne til færre direkter, men flere eksempler, drøftinger og dialoger som kan gi lærerne innspill til å reflektere over sin egen kommenteringspraksis (Staub, 2000).

I lærernes rapporter finner vi mange refleksjoner rundt den dialogiske vurderingsprosessen og bruk av egenvurderinger. Den innsikten og de tankene som er mest gjennomgående, kan samles i fire punkter:

#### 1. Læreren som forsker

Lærerne erfarte at fordi egenvurderingene ga dem svært nyttig informasjon om hvordan kommentarene deres fungerte, kunne de bruke egenvurderingene til å forske på sin egen undervisning. Da den engelske pedagogen Stenhouse i 1975 lanserte begrepet «læreren som forsker», oppfattet mange det nærmest som en provokasjon. Hvordan kunne og skulle lærere kunne være forskere? I dag er disse tankene nådd inn til maktens korridorer og er på full fart inn i for eksempel lærerutdanninga (Brekke og Tiller, 2013). Gjennom observasjoner, loggbøker og intervjuer kan lærerne få innsikt i hva som faktisk skjer i klassen. Når læreren skal bli mer forskende i sin egen skolehverdag, er elevenes

egenvurderinger et viktig materiale som læreren kan dra stor nytte av.

Dette er helt i tråd med politiske signaler som gis i dag om «skolen som lærende organisasjon». I Stortingsmelding 22 (2010–2011) om «ungdomsskolesatsinga» understrekes det at skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon, at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for impulser utenfra. Videre heter det:

«Målet er å lære å lære, og å lære sammen, i en organisasjonskultur som verdsetter kontinuerlig utvikling og nytenkning i et fellesskap som gir mening for den enkelte.»

## 2. Dialogisk vurdering som videreføring av prosessorientert skriving

Prossessorientert skriving har gjennom flere tiår gitt lærerne muligheter til å lede elevenes skrivearbeid ved å tilpasse kommentarene til det nivået eleven er på, og samtidig invitere eleven til dialog om teksten. Medelevrespons (peer assessment), som også er sentralt i prossessorientert skriving, har mange likhetstrekk med egenvurderinger, begge metodene kan fremme kunnskaper om språk og grammatikk og gi trening i å bruke disse. Et gjennomgående problem i prossessorientert skriving kan være at eleven ikke nødvendigvis er like interessert i andre elevers tekst som i sin egen. Egenvurderinger kan «løse» noe av dette problemet, her kan eleven rette all sin interesse mot egen tekst og gå i dialog med læreren om denne. Slik kan eleven også få innsikt i sin egen læringsprosess.

Selv om mange av lærerne i prosjektet hadde erfart at dialogen mellom elev og lærer kunne fungere godt både muntlig og skriftlig, framhevet de ofte verdien av å snakke med elevene i tillegg til å kommentere skriftlig. Mens enkelte fagord i en skriftlig lærerkommentar kan stoppe all kommunikasjon, kan dette raskt oppklares i en samtale. I dialogisk vurdering av en elevtekst kan læreren bygge videre på det beste ved prossessorientert skriving.

## 3. Dialog som anerkjennelse

I tillegg gir flere lærerrapporter eksempler på hvordan dialogen kan bidra til *sosial anerkjennelse*,

som er en viktig side ved danning. Når læreren ønsker tilbakemeldinger fra elevene og tar dem på alvor, blir dialogen reell (Skjervheim, 1976/1992). Flere forteller om erfaringer med enkeltelever som har opplevd sosial anerkjennelse gjennom dialogen med læreren, noen av dem for aller første gang. Jeg lar en av lærerne fortelle sin historie:

«Jeg hadde jobbet som lærer i mange år, men skulle for første gang prøve ut prossessorientert skriving i videregående skole. Før jeg ga elevene skriftlig tilbakemelding på teksten, ville jeg snakke med hver av dem. En av elevene var Eivind, som var sosialt veldig oppegående og flink til å lage musikk, men svak i teori. Da jeg begynte å kommentere teksten hans, avbrøt han meg med et utbrudd av frustrasjon og sinne. I samtalen som fulgte fikk jeg vite mer om skolegangen hans: Gjennom hele ungdomsskolen hadde han aldri fått noen annen respons på sine skriftlige arbeider enn svært dårlige karakterer. Ingen lærer hadde forklart han, verken muntlig eller skriftlig, om noe av det han hadde skrevet, kunne bygges videre på, eller hva han kunne gjøre for å forbedre teksten. Eivind hadde etter hvert sluttet å gjøre lekser, - «jeg fikk jo alltid bare en dårlig karakter, og det er jo ikke rart, så dum som jeg er», som han sa. Jeg lovte han at fra nå av skulle han alltid få kommentarer på det han gjorde, og at vi også kunne snakke sammen om tekstene hans. Da Eivind på slutten av skriveprosessen ble bedt om å oppsummere de kommentarene han hadde fått fra meg, skrev han følgende:

‘Jeg likte å få kommentarer i margen, det var nytt for meg. Har ikke hatt så mye av det på ungdomsskolen. Jeg var fritatt for vurdering i alle fag, unntatt kroppsøving. Veldig uvant med å få tilbakemelding på det jeg har gjort. Jeg var på skolen, men fikk ikke fag.’

Slik fikk jeg innsikt i Eivinds faglige forståelse og hans selvbilde gjennom en god dialog i skriveprosessen og ved å få han til å skrive en egenvurdering helt til slutt.»

Denne læreren opptrer som en autoritativ lærer (Baumrind, 1970 og 1991, Dever & Karabenick,

2011) og fremmer læring gjennom å vise varm omsorg. Samtidig gir hun uttrykk for forventninger og stiller faglige krav. Hun ivaretar sin oppgave som lærer både ut fra et ferdighets- og et dannelsesperspektiv. Da hun inviterte Eivind til en dialog om hans tekst, praktiserte hun det som Løvlie Schibbye betegner som «anerkjennende kommunikasjon» (2002). Noe av det samme ligger i den tyske filosofen Honneths *anerkjennelsesdialektikk* (Jakobsen, 2013) som vektlegger sosial verdsetting og mener den er avgjørende for alle mennesker: «For å oppnå et ubrutt selvforhold trenger subjektene ikke bare å erfare affektiv hengivelse og rettslig anerkjennelse, men også sosial verdsetting. Denne gjør det mulig for subjektene å forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter» (2007b, s. 130). Den sosiale verdsettingen retter seg ifølge Honneth mot individets «særegenhet», det vil si de spesifikke evner og egenskaper som de bidrar med til samfunnet. Et solidarisk samfunn er for Honneth et samfunn der ingen relevante ytelser til fellesskapet ekskluderes eller undervurderes, og denne solidaritetstanken knytter han til en form for dannelsesstenkning: Å forholde seg solidarisk til andres samfunnsbidrag betyr at man anstrenger seg for å prøve å se det verdifulle også i aktiviteter og evner som umiddelbart ligger en fjernt, det vil si at man utvider sin egen verdsettelseshorisont, noe som må skje i en læreprosess som både er individuell og kollektiv (ibid.).

#### 4. Dialog som danning

Flere av lærerne knytter den innsikten de selv har fått som lærere gjennom skriveprosjektet og den påfølgende vurderingsprosessen, til skolens overordna dannelsesperspektiver. Dette er i tråd med forskere som har pekt på at skriveprosessen kan være en kilde til personlighetsutvikling og kunnskapsutvikling gjennom muligheten den skaper for selvrefleksjon (Krogh 2003, s. 290). Man kan betrakte sin tekst så å si utenfra og samtidig være inne i en tankeprosess som former teksten. Denne bevegeligheten gir et utviklingspotensial som skaper grunnlag for danning (Aase, 2012).

Vi har sett hvordan elevenes egenvurderinger kan få betydning for lærernes kommentarpraksis på flere nivåer i teksten. Vi har også sett at dialogen i mange tilfeller har ført til at elevene fikk hjelp til å

utvikle tekstene sine og i tillegg opplevde anerkjennelse og verdsetting gjennom prosessen. Jeg tror det ligger et stort potensial i bruk av dialogen i vurderingsprosessen. Målet må være en dialog som kan fungere faglig utviklende for både eleven og læreren og forbedre begge parter evne til å formulere seg om tekst, samtidig som både ferdighetsperspektivet og dannelsesperspektivet blir ivare tatt.

#### LITTERATUR

- BAHKTIN, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. C. Emerson and M. Holquist, Eds. Austin: University of Texas Press.
- BAUMRIND, D. (1991). The influence on parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of early adolescence*, 11(1), 56–95.
- BAUMRIND, D. (1970). Socialization and instrumental competence in young children. *Young Children*, 26(2), 104–119.
- BLACK, P.J. AND WILLIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), (7–77). London: Routledge.
- BREKKE M. OG TILLER T. (2013). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DEVER, B.V. OG KARABENICK, S.A. (2011). Is authoritative teaching beneficial for all students? A multi-level model of the effects of teaching style on interest and achievement. *School Psychology Quarterly*, Vol 26(2), 131–144.
- DYSTHE, O. (2005). Ulike syn på dialog. I: *Aksjon og refleksjon. Tom Tiller 60 år*. Tromsø: Universitetet i Tromsø og Høgskolen i Tromsø.
- IGLAND, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarer til utkast*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- JAKOBSEN, J. (2013). Axel Honneth. I: I.S. Straume (red.). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- KROGH, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. PhD-avhandling Dansk institutt for Gymnaspædagogik, Syddansk universitet
- LØVLIE SCHIBBYE, A.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- MELD, ST. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- MELD, ST. 22 (2010 – 2011). *Motivasjon-Mestring.Muligheter*. <<http://www.bokkilden.no/SamboWeb/produkt.do?produktId=3079575>>
- SKJERVHEIM H. (1976/1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I: E. Dale (1992). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal
- STAUB, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case of study of teachers respons. *Assessing writing*, 7 (1), (23–55).
- STENHOUSE, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman Educational
- AASE L. (2012). Skriveprosesser som danning. I: S. Matre, D.K. Sjøhelle og R. Solheim. *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Universitetsforlaget: Oslo



**Torill Strand** er førstelektor i norskdidaktikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun har blant annet utgitt *Litteratur i det flerkulturelle klasserommet. Mangfold, migrasjon og muligheter* for lærerutdanningen og publisert artikler om vurdering, skriving og migrasjonslitteratur. Strand har lang bakgrunn fra ungdomsskolen og har utgitt flere lærebøker i *Underveis*-serien for grunnskolen. Hun har deltatt i en rekke utviklingsprosjekter om undervisning. I de siste årene har hun vært engasjert i videreutdanning av lærere i norsk gjennom *Kompetanse for kvalitet*.

# Lærerstudenter lærer av elever

## Et samarbeidsprosjekt om vurdering av muntlige ferdigheter

■ AV INGER MARGRETHE TALLAKSEN

**Lærere i grunnskolen og i lærerutdanningen samarbeider om vurdering av muntlige prestasjoner på ungdomstrinnet. Elevene fremfører presentasjonene sine for lærerstudenter, og lærerstudentene utfordres til å vurdere fremføringene.**

Høsten 2010 var det oppstart for nye grunnskolelærerutdanninger. Forskrift om rammeplan for disse grunnskolelærerutdanningene (GLU) har blant annet som formål å sikre lærerutdanninger av høy kvalitet og lærerutdanninger med helhet og sammenheng mellom teori- og praksisstudier.

Vi som arbeider med RLE-faget (religion, livssyn og etikk) i lærerutdanningene ved Universitetet i Agder ønsket å skape helhet i studiet gjennom å forbedre sammenhengen mellom teori- og praksisstudier. Professor Elisabet Haakedal og undertegnede besluttet å utvide og spisse samarbeidet med noen lærere i grunnskolen, og vi ønsket først og fremst å se på den grunnleggende ferdigheten «å uttrykke seg muntlig», ettersom RLE i så stor grad er et muntlig fag. Spørsmålet vi stilte oss var: *Hvordan trenes og vurderes elever i muntlige ferdigheter?*

Med dette som utgangspunkt fant vi fram til to RLE-lærere på ungdomstrinnet som var interessert i et slikt samarbeid. I denne artikkelen skal vi ta for oss en liten del av prosjektet: elever som presenterer muntlige fremlegg fra prøveeksamen eller klassearbeid for grunnskolelærerstudentene. Lærerstudentene fikk lov til å være med og

vurdere dem, og de fikk anledning til å diskutere vurderingskriteriene sammen med lærerne fra grunnskolen. Dette har vi gjort to ganger, og i det følgende skal jeg gjøre rede for arbeidet slik det forløp i skoleåret 2012–2013.

### Lærerstudenter vurderer elever fra grunnskolen

Undertegnede var desember 2012 sensor ved prøveeksamen i RLE for noen av elevene på 8. trinn. Elevene trakk oppgave to døgnet før eksamen, og de valgte om de ville presentere oppgaven alene eller i par. De fikk mulighet til veiledning av lærer dagen før eksamen, men ikke alle benyttet seg av det. Elevene fikk utdelt ark med oppgave og med tydelige vurderingskriterier. Det gikk både på kunnskapsinnhold, presentasjon og refleksjon. Oppgavene var om jødedommen, om islam og om filosofi.

Enkeltelever og elevpar presenterte oppgavene sine. Undertegnede, sammen med faglærer, ga vurdering med karakter etter hver presentasjon. Vi begrunnet vurderingen i vurderingskriteriene.

I januar 2013 observerte jeg muntlig fremføring på 10. trinn. Dette var en kortere fremføring enn den prøveeksamenen jeg hadde sensurert på 8. trinn.





Her var det presentasjon for klassen, ikke bare for lærer og sensor. Oppgaven var knyttet til kompetansemålet etter 10. årstrinn i læreplanen for RLE:

Målet for opplæringen er at eleven skal kunne innhente informasjon om og finne særtrekk ved noen religions- og trossamfunn lokalt og nasjonalt, herunder sikhisme, Bahá'i-religionen, Jehovas vitner og Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige

Elevene fremførte individuelt eller parvis – etter valg. Hvilket samfunn de skulle gjøre rede for i fremføringen, ble avgjort ved loddtrekning. De fikk også utlevert vurderingskriterier:

- Vise kunnskap om emnet
- God struktur
- Uavhengig av manus, og bruker egne ord (du må skjønne hva du selv sier)
- At det brukes hjelpemidler på en hensiktsmessig måte
- At dere får fram hva som er spesielt fra den bevegelsen dere presenterer
- At dere vet hva eller hvor bevegelsen har sine røtter
- Bruk av kilder på en slik måte at dere forstår livssynet bedre
- Kort drøfter livssynet med innlevelse, respekt og evne til kritisk vurdering

Alle elevene fikk veiledning på forhånd med tanke på kildebruk. De hadde en uke til å forberede innleggene sine. I denne uka var det vanlig skolearbeid i tillegg. De fikk utlevert skriftlig hjelp til oppgaven siden lærestoffet var ukjent på forhånd, men ikke alle gjorde seg nytte av dette materialet.

Også disse elevene fikk karakter som ble begrunnet ut fra vurderingskriteriene. Også her var kunnskapsnivå og fremføring viktig i vurderingen. Men forholdet til kilder og elevens kritiske vurdering ble sterkere vektlagt enn på 8. trinn, og det var nok på disse punktene en så størst forskjell på elevenes prestasjoner.

Etter disse prøveeksamenene og fremleggene hadde vi fire i prosjektgruppa et møte. Vi hadde en faglig og didaktisk drøfting av de oppleggene vi hadde observert på skolen.

Vi hadde diskusjoner der grunnskolelærerne kom med gode begrunnelser for sine valg. Vi

diskuterte blant annet hvilken vekt ulike vurderingskriteriene skulle ha. Hvor mye skal det vektlegges at eleven fremfører med sine egne ord? Hvordan bør vekting mellom kunnskapsinnhold og fremføring være? Hvor mye skal det trekkes hvis ikke kildene er gjort rede for?

### Utvelgelsen

Et spørsmål var hvilke elever vi skulle plukke ut for å presentere for lærerstudenter. Vi ønsket at elever fra begge trinn og med noe faglig spenn skulle presentere for lærerstudentene, samtidig ville det være tøft å utfordre elever som ikke var så faglig sterke. Vi var derfor klare på at lærerne som kjente elevene, måtte finne elever som kunne tåle det. Vi endte opp med å velge en enkeltelev og et par fra 8. trinn og to enkeltelever og et par fra 10. trinn. De representerte til sammen noe faglig bredde samtidig som alle hadde gode prestasjoner når det gjaldt selve fremføringen.

Det var enkelt å få elever til å stille. Det ble tydelig sett på som attraktivt å få være med. Lærerne informerte elevene om det som skulle skje og begrunnet dette. Blant annet var det en gruppe som var trukket i karakter ved fremføringen på skolen, og nå lurte de på om de skulle rette opp de punktene der de hadde blitt trukket. Det var litt rart for dem å høre fra læreren at det skulle de ikke gjøre. Men en begrunnelse om at lærerstudentene skulle prøves i vurdering hjalp dem til å skjønne at de skulle presentere sitt opprinnelige opplegg. Siden det gikk over to måneder fra fremlegg på skolen til de skulle komme på universitetet, måtte lærerne også sette av tid til å repetere fremleggene. Lærerne innhentet også tillatelse fra foresatte til å ta elevene med på universitetet og til å fortelle hvilken karakter elevene hadde fått på sitt fremlegg. De fikk også tillatelse til å ta bilder av elevene som kunne publiseres på skolens hjemmeside.

På universitetet forberedte vi dagen ved å gå gjennom og drøfte vurderingsforskriften sammen med lærerstudentene. Vi laget også et diplom til elevene som deltok.

### Samarbeidsdagen på Universitetet

Lærerne innledet med å fortelle om bakgrunnen

for dette opplegget. De fortalte om prøveeksamen på 8. trinn, om fremlegg i klassen på 10. trinn, om taushetsplikt, om informasjon til og tillatelse fra foreldre. De delte ut oppgaver med vurderingskriterier. De snakket om vurderingskriteriene og hvor viktig det var at de var klare. De sa også at dette var en stor hjelp for læreren i vurderingsarbeidet. De snakket om at det er lett å bli blendet av en god presentasjon med dårlig innhold, eller en presentasjon som bare ramser opp det eleven har lest, og at det derfor er viktig med kriterier som vektlegger flere sider – ikke minst at elevene greier å gjøre stoffet til sitt, forholde seg kritisk til det og reflektere rundt både innholdet og ulike kilder.

Alle elevene brukte PowerPoint til presentasjonene sine. Prestasjonene varierte, fra solide presentasjoner der eleven satte saker inn i en aktuell sammenheng og brukte egne ord til å forklare nokså vanskelige begreper – til presentasjoner der man unngikk å forklare viktige begreper og i lite grad kunne gjøre rede for hva samfunnet står for. Noen elever tapte nok litt på at de var bundet av manus.

Etter presentasjonene sendte vi elevene ut mens lærerne ledet samtale med lærerstudentene der de drøftet vurderingene ut fra årstrinn og de vurderingskriteriene som var satt opp på forhånd. Det viste seg at studentene vurderte nokså likt som det lærerne hadde gjort, men noen studenter ga uttrykk for at de ville gitt noe bedre karakterer. Studentene var imponert over elevenes fremføringer og sa at dette hadde vært nyttig med tanke på vurderingsarbeidet de skulle gjøre i skolen.

### God læring for alle parter

Vi har sett at forsøk som dette er avhengig av interesserte lærere, støttende rektor og litt penger. Det er noen utfordringer knyttet til at to ulike kulturer skal samarbeide; vi kjenner selvfølgelig egen arbeidsvirkelighet best. Derfor er det viktig å bruke tid til samtale og samhandling i prosjektgruppa. Det er en stor fordel med lærere og lærerutdannere som er trygge på egen rolle og nysgjerrige på andres rolle.

Vi mener at GLU-studentene har hatt stort utbytte av dette prosjektet. De har fått trening i

å vurdere muntlige prestasjoner. De har fått innblikk i hvor mye ungdomsskoleelever kan eller kan lære, og de har møtt utfordring på det faglige feltet. Flere av studentene uttalte at de trengte å jobbe grundigere med lærestoffet selv når elevene hadde så høyt faglig nivå!

Elevene som var med i dette prosjektet, fikk en faglig og sosial utfordring og en stor mestringsopplevelse, de ble i stor grad sett og satt pris på.

Vi som er lærere i grunnskolen og i lærerutdanningen har også hatt utbytte av prosjektet. Vi har lært mer om hverandres arbeid. Dette prosjektet har hatt fokus på hvordan elevene trenes og vurderes i muntlige ferdigheter i RLE-faget. Vi har gjennom samarbeidet fått økt bevissthet og noe økt kunnskap om dette, men mye er ennå ubesvart.

Et nytt moment er at nå er bestemmelsene om lokalt gitt eksamen foreslått endret fra høsten 2013. Høringsforslaget ønsker at alle elever skal få en eksamen enten med eller uten forberedelse; det betyr at den lokale handlingsfriheten på dette området fjernes. Det foreslås videre at hjelpemidler ikke skal være tillatt under eksamen og at eksamenstiden ikke skal brukes til å holde en presentasjon som eleven har laget i forkant.

Uansett om det blir bestemt at eksamen skal være med eller uten forberedelsesdel, vil treningen til muntlig eksamen på ungdomstrinnet måtte endres. Det vil være interessant å følge denne endringen i grunnskolen og ta dette med inn i lærerutdanningen.

Vi er derfor interesserte i å fortsette og utvide samarbeidet og håper med dette å gi et lite bidrag til å forbedre lærerutdanningene.



**Inger Margrethe Tallaksen** er universitetslektor ved Universitetet i Agder, der hun er knyttet til RLE-faget i lærerutdanningene. Hun har tidligere vært studieleder for ALU og GLU samme sted. Hun har også jobbet i videregående skole i mange år, både som underviser, rådgiver og inspektør. Hun er aktiv som kursholder for lærere og har sammen med Kari Repstad gitt ut boka: *Variert undervisning – mer læring* på Fagbokforlaget. Inger Margrethe Tallaksen kan kontaktes på [inger.m.tallaksen@uia.no](mailto:inger.m.tallaksen@uia.no)

# Det nye europeiske utdanningsprogrammet

## Farvel til LLP – velkommen Erasmus+

■ AV ERIK DUNCAN

**I sommer annonserte det irske EU-presidentskapet at man er kommet til enighet om et nytt program for samarbeid innenfor områdene utdanning og ungdom for perioden 2014–2020. Det nye programmet har fått tittelen Erasmus+ og vil avløse EUs tidligere programmer for livslang læring.**

Programmet Erasmus+ avløser dagens LLP-program (Lifelong Learning Programme), og programperioden vil starte 1. januar 2014. Implementeringen skjer gjennom de respektive europeiske nasjonalkontorene, inkludert vårt eget SIU – Senter for internasjonalisering av utdanning. Det nye tilbudet skal utvides til å inkludere ikke bare utdanning, men også sportsinitiativer og aktiviteter for ungdom – som aldri tidligere har fått pengestøtte fra ordningen<sup>1</sup>. Europakommisjonen utarbeider for tiden en programguide med detaljer for de ulike prosjektypene, søknadsskjemaer og annet som skal være tilgjengelig for bruk ved årsskiftet.

### Den beste investeringen

Finanskrisen høsten 2008 påvirket arbeidsledigheten blant ungdom i Europa ytterligere. Nyere oversikter fra Eurostat viser at ledigheten i snitt nådde om lag 23 prosent høsten 2012. I september 2012 var i overkant av 5,5 millioner ungdommer under 25 år arbeidsledige i EU-landene (EU27), snaut 3,5 millioner av dem fantes innen Eurosonen (Fafo, 2012).

Totalt i Europa deltar årlig om lag 400 000 personer i ulike typer utdanning, opplæring, praksisopphold og andre former for læring i et annet europeisk land. Fram mot 2020 ønsker Europakommisjonen at dette tallet skal dobles.

«Investering i utdanning og opplæring er den beste investeringen vi kan gjøre for framtiden til Europa», uttalte Androulla Vassiliou, EUs kommissær for utdanning, kultur, flerspråklighet og ungdom, i sammenheng med at forslaget ble lansert.

### Integrert program og økt budsjett

Det nye forslaget til program vil bli et såkalt *integrert program*. Det innebærer at eksisterende program og ordninger viderefører mange av aktivitetene, men er samtidig noe helt nytt. De fleste etablerte programmene forsvinner, og det er foreslått tre hovedtyper av tiltak (engelsk: *key actions*): *læringsmobilitet, samarbeid og politikkutvikling*.

Innen læringsmobilitet er det blant annet foreslått å tilby en europeisk lånegaranti for studenter som ønsker å ta en mastergrad i et annet land – Erasmus Master. Innen samarbeid blir det lagt vekt på å utvikle partnerskap i større skala mellom utdanningsinstitusjoner og nærings- og kulturliv, mens det i politikkutvikling blir lagt sterkere vekt på at europeiske land skal samarbeide på utdanningsfeltet. Europakommisjonen ønsker med denne nye utformingen å sikre bedre sammenheng i EUs innsats for utdanning og ungdom. En mener at innsatsen i dag er god, men spredd over for mange enkeltinitiativ.

Budsjettet, som inngår i EUs langtidsbudsjett





Foto: © ARTENS/fotolia.com

*Multi-annual financial framework* (MFF), er fortsatt ikke formelt vedtatt, men det er enighet om en ramme på 14,5 milliarder euro. Det innebærer en økning på vel 40 prosent sammenlignet med tidligere LLP-budsjett. Samarbeid med land utenfor Europa er inkludert i alle hovedaktivitetene.

### **Norske erfaringer med europeisk utdanningssamarbeid 2007–2013**

Mange norske studenter, lærere, skoler og andre organisasjoner deltar i dag i EUs program for livslang læring, LLP, gjennom ordninger som Erasmus, Comenius og Leonardo da Vinci. I perioden 2007–2013 har 40 000 norske lærere, elever, lærlinger, studenter og andre innen opplæring hatt opphold i et annet land i Europa, og enda flere har deltatt i prosjektsamarbeid. Deltagere fra hele Europa har vært i Norge eller samarbeidet med norske prosjektpartnere. Det norske budsjettet for LLP-deltakelsen er på rundt 110 millioner kroner årlig. Om lag halvparten av midlene går til mobilitet og institusjonelt samarbeid innen

grunnopplæring, den andre halvparten til høyere utdanning.

### **Grunnopplæringen: Tall og virkninger**

Ettersom programperioden 2007–2013 nærmer seg slutten, er det naturlig å spørre: Hvilke resultater og ringvirkninger har programmet ført til? Den overordnede målsettingen med LLP-programmet er å bidra til å oppfylle EUs ambisjon om å utvikle et kunnskapssamfunn med bærekraftig økonomisk vekst, flere og bedre arbeidsplasser og sosial utjevning. For Norge har EUs LLP blitt en viktig inkluderingsmekanisme og et viktig instrument til å implementere nasjonale utdanningspolitiske mål.

Den brede deltagelsen i LLP-programmet fra land i hele Europa har bidratt til å gi de nasjonale utdanningssystemene felles referanserammer. LLP har hundretusenvis av ambassadører som tar med seg erfaringer fra europeisk samarbeid i videre studier og arbeidsliv.

*St.meld. nr.14 (2008–09) Internasjonalisering av*

*utdanning* understreker at internasjonalisering bør gjennomsyre utdanningsinstitusjonenes arbeid, styres etter kvalitetsprinsipper, være døråpner til relevante faglige nettverk ute og et springbrett til kvalitetsutviklingsprosesser hjemme. Kunnskapsløftets læreplanverk beskriver en global utvikling der utveksling og kommunikasjon land imellom øker i omfang og betydning, med tilhørende behov for kultur- og språkforståelse. Det internasjonale perspektivet er godt forankret i læreplanene og fellesfagenes formål og kompetansemål.

LLP er det klart mest kjente og brukte programmet blant norske skoler og skoleeiere; det viser flere undersøkelser, for eksempel *Internasjonalisering i skolesektoren* (SIU, 2010). Over 1 600 elever og 1 000 lærere deltok i Comenius skolepartnerskap i skoleåret 2012–13 (SIU, 2013). Over 16 000 norske deltakere har vært involvert i Comenius partnerskap i perioden 2007–2013. Det reelle tallet er trolig høyere, fordi mange skoler/skoleeiere legger til egne midler og lar flere elever og lærere delta enn det tildelingen fra LLP-programmet tilsier. Mobilitet er en viktig aktivitet i partnerskapene,

men stadig mer vekt legges på det kvalitative utbyttet. Nøkkelord i den norske konteksten er «økt kvalitet», «læring», «forankring i læreplanene», «kobling til kompetansemål» og «relevans». En gjennomgang av prosjektrapporter viser at personlig og faglig vekst, økt språkmestring, utvidet omgangskrets og innsikt i skolehverdagen i andre land er det viktigste utbyttet elevene får gjennom deltakelse i Comenius.

*Norsk deltakelse i Comenius etterutdanningsstipend* (SIU rapportserie, 2009) kartlegger utbyttet av internasjonale etterutdanningskurs for lærere. Det store flertallet rapporterer om faglig utvikling på ulike måter, deriblant endring av arbeidsmetoder og økt bevissthet om kompetanseutvikling. Svært mange beskriver kursene som døråpner til faglige nettverk og profesjonsfellesskap. Svarene tyder på at lærermobilitet gir flersidige effekter og ofte store ringvirkninger. Comenius skolepartnerskap har hatt stor innvirkning på skolene som deltar. Dette er hovedkonklusjonen i en større studie fra Europakommisjonen (SIU, 2012). I tre av fire prosjekter ble programmet vurdert



Foto: © DURIS Guillaume/fotolia.com

til å ha ganske sterk til meget sterk innvirkning. Rapporten konkluderer med at Comenius har bidratt til økt interesse for andre europeiske land og kulturer blant elevene, samt økt interesse for fremmedspråk.

Mer enn 1 200 elever og læringer deltar i Leonardo da Vinci-programmet i skoleåret 2012–13. I perioden 2007–2013 har 9 000 elever, læringer, instruktører og lærere hatt opphold i et annet europeisk land. På arbeidsplassen, ikke ved skolebenken, utvikler deltakere ferdigheter, tar i bruk andre språk og får innsikt i andre regler, arbeidskultur, normer og standarder. Deltakelsen gir fortrinns hjemme, for arbeidslivet i Norge etterlyser ungdom med internasjonale erfaringer. I fag- og yrkesopplæringen har internasjonalisering tradisjonelt stått sentralt, noe som også gjenspeiles i læreplanene på de ulike utdanningsprogrammene.

*Norsk deltaking i Leonardo da Vinci VETPRO* (SIU rapportserie, 2009) kartlegger utbytte av internasjonal etterutdanning for lærere og instruktører. Over 70 prosent oppgir at oppholdet var viktig eller svært viktig for deres kompetanseheving, mens over 80 prosent har dannet faglige nettverk. Nesten alle har blitt mer positive til internasjonalt samarbeid. Internasjonale erfaringer i skolen synes å stimulere til økt mobilitet i høyere utdanning, noe som framkommer blant annet i SIU-rapporten *Hvorfor studere i utlandet?* (2010). Dermed synes det ekstra viktig at flest mulig får muligheten til å delta. Det er vanskelig å forutse framtidens kompetansebehov i arbeidslivet. Det er likevel klart at kravene til internasjonal kompetanse og erfaring vil øke. Dette betyr at det er behov for en mer offensiv og forpliktende internasjonal samordning og tilpasning innenfor hele utdanningssystemet.

### **Drahjelp fra skolens eier og ledelse**

For å øke internasjonaliseringen i skolen, må skoleeier, skoleledelse og skolens profesjonsgrupper, lærere og assistenter, utøve aktive roller. Størst deltakelse finnes i skoler hvor internasjonaliseringsarbeidet er bredt forankret. Uten drahjelp fra ledelse og eier er det vanskelig å oppnå langsiktig og systematisk aktivitet. Når ledernivåene kommuniserer internasjonalisering som en prioritet, skapes grobunn for god pedagogisk praksis i undervisningen. Hele 87 prosent av

norske videregående skoler har deltatt i ett eller flere internasjonaliseringsprogram, som Comenius eller Leonardo da Vinci. Faglig relevans samt ønsket kvalitetsheving ligger bak skolenes internasjonale engasjement (SIU, 2011). Å styrke elevenes internasjonale bevissthet er det viktigste argumentet (90 prosent) for å arbeide med internasjonalisering i skolen. Deretter følger ønsket om å øke motivasjonen og læringslysten hos lærere og elever (82 prosent), utvikling av skolen (75 prosent) og styrking av språkfagene (66 prosent).

I 2010 gjennomførte SIU en spørreundersøkelse av status for internasjonaliseringsarbeidet i skolen. Undersøkelsen viser at 90 prosent av lærerne som har deltatt i etterutdanningskurs, oppgir at deltakelse i internasjonalt arbeid har ført til endringer i både metode og prioriteringer. 60 prosent sier at deltakelse har intensivert diskusjonene om kompetanseutvikling, og et like stort antall merker innvirkning på elevenes læring, motivasjon og resultater (SIU, 2011).

Det er likevel stor variasjon mellom skolene i bevissthet og aktivitetsnivå. Kun en tredel av skolene trekker internasjonalisering inn i lokalt læreplanarbeid (SIU, 2011). Uten forankring blir internasjonalisering en aktivitet som skjer «på siden» i skolen, løsrevet fra planarbeid i fagene. Dersom skoler ønsker å utvikle en internasjonal dimensjon i undervisningen, er det mange mindre tiltak som sammen kan gi drahjelp. Et nærliggende tiltak er å kontakte skoleeier for å utnytte eksisterende internasjonal kompetanse på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. De fleste fylkeskommunene har eksempelvis internasjonale kontaktpersoner i opplæringskontorene, og gjennom Senter for internasjonalisering av utdanning (SIU) har både skoleledere og lærere et nasjonalt kompetansesenter for internasjonalt samarbeid innen utdanning og opplæring, med betydelig programkompetanse.

### **Forankring i skolekulturen**

Nøkkelen ligger i skolekulturen. Initiativ til nye former for samarbeid kan med fordel komme ned fra, både fra lærere ved faggrupper på skolen eller fra elever ved elevråd. En lærende skole fremstår med en åpen skolekultur preget av en sterk faglig ledelse og en samarbeidsstruktur som legger til



rette for kontinuerlig kompetanseutvikling. Skoleledere og lærere har også et ansvar for egen læring. Studiebesøksprogrammet, ett av de tverrgående tiltakene i EUs program for livslang læring (LLP), har gitt fantastiske muligheter til faglig oppdatering. Temaene for besøkene er i tråd med nasjonale og europeiske prioriteringer for utdanning og opplæring, for eksempel økt kvalitet, vurderingskriterier, IKT- og språkopplæring og hvordan man kan redusere frafall i videregående opplæring. Under besøkene møtes spesialister og beslutningstakere i allmenn og yrkesfaglig opplæring som er opptatt av de samme utfordringene som en selv, og det gir grobunn for mange givende diskusjoner. På slike kurs får man ofte kontakter som man kan involvere som partnere i framtidige prosjekter.

### Internasjonalisering i klasserommet

Et sentralt grunnlag for St.meld. nr. 14 (2008–2009) *Internasjonalisering av utdanning* er at internasjonalisering også skal skje i klasserommet, knyttet til læreplanverket. Ambisjonen er ikke at alle skal reise ut, men at alle skal kunne ta del gjennom internasjonalisering av skole, undervisning og opplæring: internasjonalisering hjemme.

Utviklingen av informasjonsteknologi har bidratt til at mennesker fra ulike deler av verden i dag er knyttet nærmere hverandre. Utviklingen skjer parallelt med utviklingen av en global økonomi. Videokonferanseteknologi som for få år siden var forbeholdt få, er nå tilgjengelig for hvermann. Nye fjernsynsapparater selges med både digitalt kamera, nettleser og trykkskjerm, og interaktive programmer som Skype gjør det mulig for elever og ansatte å se hverandre og snakke sammen i «en global landsby», uten nødvendigvis å reise fysisk over landegrenser. Dette åpner opp for praksiser som betegnes som «internasjonalisering hjemme».

Det ligger et betydelig potensial i skolars bruk av eTwinning<sup>2</sup> til internasjonalisering hjemme. Gjennom Europakommisjonens program for digitalt utdanningssamarbeid kan norske skoler søke europeiske partnere til framtidig prosjektsamarbeid. eTwinning kan også benyttes som verktøy i forbindelse med elevprosjekter. Over 1000 skoleledere og nærmere 2000 lærere er registrert som eTwinning-brukere.

### Erasmus+ informasjonsarbeid høsten 2013

I løpet av høsten 2013 vil SIU arbeide svært aktivt for å informere om det nye utdanningsprogrammet Erasmus+, gjennom en serie informasjonsmøter – og konferanser over hele landet, inkludert LLP-konferansen «Europeiske erfaringer og veier videre» i Lillestrøm 5. november 2013. Årets LLP-konferanse, som blir den siste i inneværende programperiode, vil belyse hva LLP-programmet har bidratt til for den enkelte deltaker, deltakende institusjoner og relevante fag- og politikkområder. Gjennom foredrag og panelintervjuer, og ved å presentere nettverksmuligheter, drøftes hvilken påvirkning programmet har hatt, hvilket utbytte Norge har hatt og hva som tas videre inn i neste programperiode.

Informasjon om det nye programmet og høstens informasjonsmøter oppdateres fortløpende på SIUs nettsider, [www.siu.no](http://www.siu.no).

### NOTER

- 1 Aktiviteter for ungdom forvaltes i Norge av Aktiv Ungdom ved Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir).
- 2 eTwinning er en digital plattform som har som formål å formidle kontakt mellom skoleklasser eller elevgrupper fra ulike europeiske land. Her kan elever sammen med læreren starte og utvikle et prosjekt. Klassen bestemmer selv omfang, varighet, tema og arbeidsmåter.

### LITTERATUR

- OLBERG, D. (2012). *Ungdomsledigheten i Europa: Fra vondt til verre*. Fafo <<http://www.arbeidslivet.no/Internasjonalisering/Finanskrisa/Ungdomsledigheten-i-Europa--fra-vondt-til-verre/>>
- SIU (2010). Hvorfor studere i utlandet? Norske studenters motivasjoner og barrierer for å ta et studieopphold i et annet land – en kvantitativ analyse
- SIU (2010). Internasjonalisering i skolesektoren
- SIU (2011). Internasjonalisering i grunnsopplæringen. En analyse av hvordan lærere og skoleledere forstår og praktiserer internasjonalisering hjemme
- SIU (2011). Rapport 03/2011: Kartlegging av internasjonalisering i videregående opplæring
- SIU (2012). Europavegen 2012
- SIU (2013). Europeisk utdanningssamarbeid 2007–2013



**Erik Duncan** er avdelingsdirektør ved Avdeling for grunnsopplæring, Senter for internasjonalisering av utdanning (SIU) i Bergen. Han tok førskolelærerutdanning ved Høgskolen i Agder og er master i utdanningsledelse fra Instituttet for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Du kan kontakte ham på [erik.duncan@siu.no](mailto:erik.duncan@siu.no).



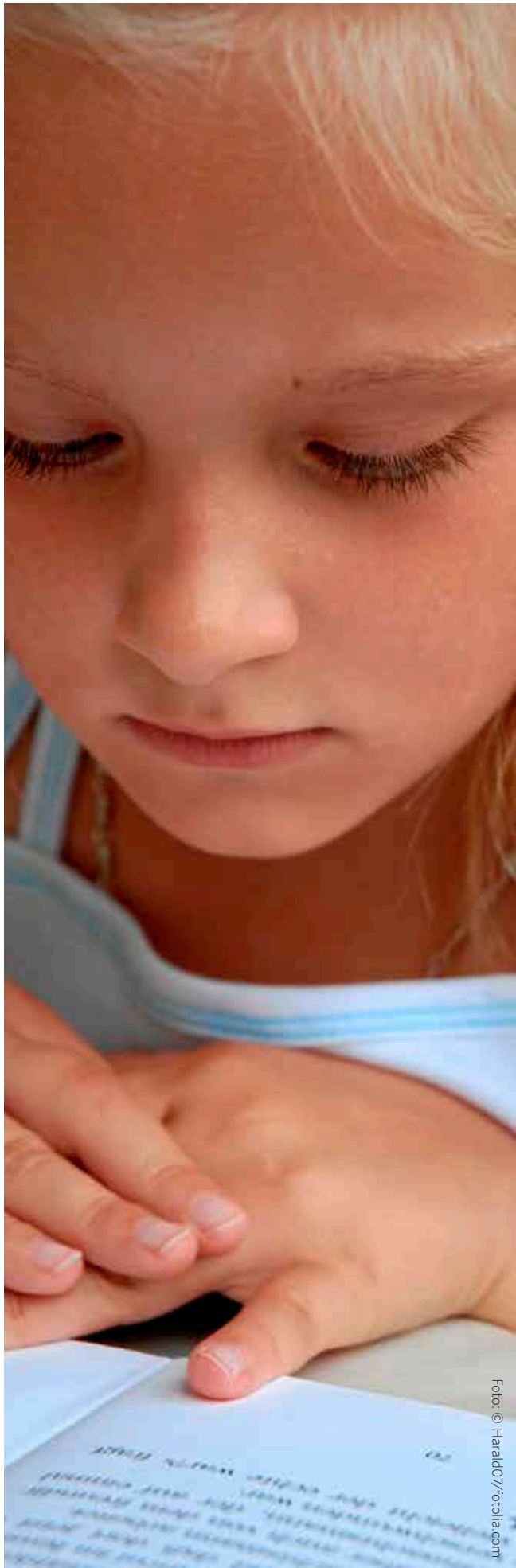


Foto: © Haraldo7/fotolia.com

# Mindfulness i hverdag og skole

■ AV VIGGO JOHANSEN

**Mindfulness er en metode som har vist seg å redusere mange hverdagsproblemer samtidig som den forsterker prosesser i hjernen som fremmer vitalitet og livsglede. Når stress og uro er en normaltilstand i befolkningen, kanskje særlig blant de yngre, så bør dette være interessant å se nærmere på også for skolen.**

I denne artikkelen skal jeg presentere mindfulness; både hva mindfulness er, dens historie, overgangen fra Østen til Vesten, vitenskapelig forskning på mindfulness, og ikke minst på hvilke måter mindfulness kan være aktuelt i en norsk hverdag og skolehverdag.

## Historikk

Mindfulness er en gammel kontemplativ praksis som tilhører de østlige visdomstradisjonene og går i hvert fall 2500 år tilbake i tid. Den opprinnelige termen for «mindfulness» er *sati* (pali) eller *smṛti* (sanskrit), som betyr «hukommelse», men som en psykologisk faktor henviser det til en våken tilstedeværelse om virkeligheten slik den utfolder seg fra øyeblikk til øyeblikk.

*Sati/smṛti* er den opprinnelige termen som

oversettes til «mindfulness,» men det er en annen term som er like viktig for å forstå den opprinnelige meningen med mindfulness som en praksis, og det er *sampajañña* (pali) eller *samprajaña* (sanskrit), som betyr «klarhet.» Klarhet i denne sammenhengen innebærer å være i tråd med virkelighetens sanne natur. Mindfulness uten klarhet er blind, og det er kun når de to er kombinert at mindfulness kan manifestere sin opprinnelige funksjon, som er visdom.

Dette klargjøres nærmere i en klassisk fremstillingsmåte som heter «De fire fundamentene i mindfulness.» Disse fire er selve nøkkelen til å forstå dybden i hva mindfulness handler om:

1. Mindfulness på kropp
2. Mindfulness på følelser
3. Mindfulness på sinnet
4. Mindfulness på virkeligheten slik den er

### **Mindfulness på kropp**

Mindfulness tar utgangspunkt i det mest konkrete ved vår eksistens – vår kroppslige realitet. Etter hvert som vi blir intimt kjent med vår egen kroppslige dimensjon blir det klart at skinnet bedrar. Kropp er bare kropp, og det er ikke noe personlig i det hele tatt ved vår fysiske virkelighet. Det vi opplever som en fast og stabil masse, det som for mange fremstår som selve grunnlaget for *meg*, er kun enkle bestanddeler som undergår kontinuerlig endring. Oppstår og forgår, oppstår og forgår, uten begynnelse og uten slutt.

På et overflatisk nivå hjelper dette til med å bryte fikseringen vi har på vår egen kropp, enten den er av negativ eller positiv art. Vi lever i et samfunn med forvirrende og selvmotsigende holdninger til kropp, og svært mange lider under et sett med kunstige kroppslige idealer. Kun en overflatisk forståelse av mindfulness på kropp er nok til å begripe absurditeten i et slikt livssyn, og dermed til å bli fri fra det. I det moderne samfunnet er det et enormt fokus på kropp, men ingen forståelse av hva kropp faktisk er. Ingen gjenkjennelse av kroppen som et intelligent system i konstant endring.

### **Mindfulness på følelser**

Det andre fundamentet i mindfulness handler om å meditere over følelser, eller mer presist, selve *følelsestenen* som er til stede hvert eneste erfaringsøyeblikk. I mindfulnessmeditasjon blir vi bevisst følelsenes rolle i vår egen erfaring fra øyeblikk til øyeblikk, og det vi oppdager, er at hver eneste sanseerfaring er tilknyttet en følelse. Det finnes et enormt spekter av forskjellige følelser, men i mindfulnessmeditasjon er vi kun opptatt av om sanseintrykket er ledsaget av en god følelse en dårlig følelse eller en nøytral følelse. Altså, vi er kun opptatt av tre følelser: *god, dårlig, nøytral*.

Mindfulness på følelser innebærer å bli oppmerksom på følelsene fra øyeblikk til øyeblikk, *og så møte dem med sinnslikevekt*. En god følelse, gjenkjennes som en god følelse, og det er det. En dårlig følelse, gjenkjennes som en dårlig følelse, og det er det, og det samme med nøytrale følelser. Alt gjenkjennes som det det er. Gjennom dette lærer vi å møte gode og dårlige følelser med samme sinn. Dette åpner opp en helt ny dimensjon til det å leve. Først da kan vi begynne å snakke om å velge fritt. Det er ikke lenger følelsene som velger for deg, men du som velger fra et dypere sted i deg enn følelsesmessige stemninger.

### **Mindfulness på sinnet**

I det tredje fundamentet i mindfulness vender vi oppmerksomheten mot selve sinnet. På dette punktet blir mindfulnessmeditasjonen mer subtil. Det kan være vanskelig nok å holde oppmerksomheten på kroppen, og enda vanskeligere å bli klar over følelsenes kontinuerlige skiftninger, men sinnet? Mange vil nok oppdage at de ikke aner hva sinnet er. Hvis jeg skal være oppmerksom på sinnet, hva er jeg egentlig oppmerksom på da? Hva er sinnet?

I første omgang handler det om å bli oppmerksom på sinnets funksjon, det vil si alt av mentale tilstander. Mentale tilstander er de indre bildene som oppstår nesten som på en skjerm; det er disse bildene vi knytter følelser til. Vi kan si at mentale tilstander er som bevegelser i sinnet. I sin vanlige tilstand er sinnet alltid *rettet* mot et eller annet, alltid opptatt med noe. Det er en konstant strøm av hendelser på den indre scenen.

Helt enkelt innebærer det å bli klar over hva som skjer av aktivitet i sinnet fra øyeblikk til øyeblikk, med en åpen oppmerksomhet helt fri for vurdering. Som om du skulle sett inn i et speil, *nå er det slik, nå endret det seg til slik*, og så videre. Vi er ikke opptatt av å tenke riktige tanker, ikke tenke positivt, vi er ikke interessert i å styre den mentale prosessen overhodet. Tvert imot gir vi fullstendig slipp på å prøve å endre noe som helst, vi tar kun et skritt tilbake og *observerer* hvordan aktiviteten i sinnet endrer seg fra øyeblikk til øyeblikk. Vi blir klar over hva som foregår i oss selv.

### Mindfulness på virkeligheten slik den er

Det fjerde fundamentet i mindfulness handler om å skille virkelig fra Virkelig, om å skille hvordan ting *fremtrer* for oss, fra hvordan de faktisk *er*. I vår uvitenhet om «virkeligheten slik den er» ser vi fasthet der det kun er forandring, og atskilthet der atskilthet ikke er å finne.

Dette er en våken og diskriminerende mindfulness, og ikke bare en hvilende konsentrasjon. Nå kommer konsentrasjonen i bruk og rettes mot innsikt. Det fjerde fundamentet i mindfulness er ren innsiktsmeditasjon. Inn-sikt, sinnet samler seg som en konsentrert pil og vender seg innover med det formål å tømme seg for uvitenhet. Med andre ord, å finne hjem.

### Mindfulness i moderne klinisk psykologi og psykiatri

Mindfulness kom inn i moderne klinisk psykologi og psykiatri på 1970-tallet og har siden den gang blitt integrert i flere terapeutiske programmer. Dette har blant annet resultert i Mindfulness-Basert Stress Reduksjon (MBSR), *Acceptance and Commitment Therapy* (ACT), Mindfulness-Basert Kognitiv Terapi (MBCT), og Dialektisk Atferds-Terapi (DAT).

Etter hvert som mindfulness er blitt en del av moderne psykologi og psykiatri, har det vært flere forsøk på å finne en definisjon. Alle er enige om at mindfulness innebærer en våken oppmerksomhet på det som utfolder seg i øyeblikket, men varierer i forhold til hva de legger vekt på i tillegg til dette. Noen av definisjonene er:

- Å være oppmerksom på en spesiell måte: med en bevisst tilstedeværelse, i øyeblikket, uten dom og vurdering (Kabat-Zinn, 2005).
- Å være fullstendig til stede i det som utfolder seg her og nå, fra øyeblikk til øyeblikk (Marlatt & Kristeller, 1999).
- En modalitet, eller tilstands-lik kvalitet, som opprettholdes ved en intensjonal oppmerksomhet, som kultiveres ved en åpen, ikke-dømmende holdning til det å erfare (Lau et al. 2006).

### Forskning på mindfulness

På sin vei fra Østen til Vesten har rammebetingelsene for mindfulness blitt dramatisk endret. I Østen har denne formen for mental trening alltid vært knyttet til visdomstradisjonene, hvor grensene mellom filosofi, psykologi og religion har vært mer eller mindre fraværende. I Vesten derimot har mindfulness helt siden 1970-tallet vært innlemmet i en forskningstradisjon. Siden den gang er det gjort mye seriøs forskning på effekten av mindfulness, med svært interessante resultater.

Hjernen endrer seg hele tiden. Hver eneste tanke vi har eller handling vi utfører skaper eller forsterker forbindelser i hjernen. Hvis vi stresser mye, så forsterker vi tendensen til å være stresset. Hvis vi er optimistiske og løsningsorienterte, så forsterker vi disse tendensene. Forskingen viser at mindfulness er svært effektivt for å redusere mange av hverdagsproblemene våre, samtidig som det forsterker prosesser i hjernen som fremmer vitalitet og livsglede. Regelmessig mindfulness-trening fører blant annet til:

- mindre stress
- økt livsglede
- emosjonell stabilitet
- økt empati og vennlighet
- økt konsentrasjon og oppmerksomhet
- sterkere immunforsvar
- lavere blodtrykk
- bedre søvnkvalitet
- lavere hjerterytme

I en verden hvor stress og uro etter hvert er å

betrakte som en normaltilstand, og hos stadig yngre deler av befolkningen, er dette svært oppløftende resultater. Gjennom systematisk mental trening er det mulig for oss både å redusere stresset og å øke evnen til å holde en konsentrert oppmerksomhet. Dette er godt dokumenterte påstander. Kanskje er det på tide at mental trening, eller selvledelse, blir et fag i skolen?

### Forholdet til oss selv

Vi mennesker er nødt til å forholde oss til vår egen erfaring hvert eneste levende øyeblikk, det vil si til våre egne tanker, følelser og kropp. Hvordan vi forholder oss til disse, er fullstendig avgjørende for vår opplevelse av oss selv og andre mennesker, for våre valg og handlinger, for vår livskvalitet overhodet. Vi snakker her om kanskje den mest avgjørende ferdigheten i et menneskeliv – hvordan forholde meg til meg selv. Likevel er dette noe som det knapt snakkes om, for ikke å snakke om læres bort, heller ikke i skolen.

Hva gjør det med oss? Vi bekymrer oss for å få kontroll, grubler for å finne svar, løper fra det ene til det andre når vi helst skulle tatt en ting om gangen, er fulle av sammenligninger og selvkritiske tanker, plaget av uro og stress, osv. – fordi vi aldri har lært å forholde oss til vår indre erfaring. Dypest sett handler mindfulness om å utvikle dette forholdet, forholdet til tanker, følelser og kropp, og derigjennom forholdet til hele får erfaringsverden og til andre mennesker.

På mange måter er det nesten absurd at dette aldri snakkes ordentlig om, eller læres bort som konkrete ferdigheter. For det er faktisk ferdigheter det er snakk om, mentale ferdigheter, og som alle andre ferdigheter må de læres og utøves gjennom repetisjon for å bli sterke. I stedet er det slik at vi per i dag er overlatt til oss selv for å tilegne oss grunnleggende ferdigheter i å forholde oss til egen erfaring. De strategiene vi i praksis finner, kan grovt sett deles i tre kategorier:

- tanke-følelseskontroll
- unnvikelse
- distraksjon

Ingen av disse fungerer særlig tilfredsstillende, og

de har alle til felles at de ikke berører det grunnleggende problemet – som er at tanker og følelser og kroppslige fornemmelser ikke er ting. De er ikke objekter i en fysisk verden og kan heller ikke behandles som om de var det. Vi trenger et annet sett med strategier for vår indre verden enn de vi bruker i den ytre.

Det er mulig å kontrollere fysiske objekter, men hvis du prøver å kontrollere tanker og følelser, blir de bare mer påtrengende. I verste fall fører det til at visse tanker og følelser blir forbundet med frykt. Unnvikelse fører til etablering av negative spiraler. Nissen blir med på lasset, som det så treffende heter på folkemunne. Distraksjon kan fungere godt som en kortsiktig strategi, men på lang sikt fører det til at vi blir mer og mer engstelige for et stille øyeblikk, et øyeblikk som ikke er fylt med en eller annen opplevelse. Vi blir rett og slett redde for oss selv.

### Et moderne dannelsesprosjekt

Dette bringer oss til nok et viktig element ved mindfulness som er frihet fra dom og vurdering. Sinnet vurderer og trekker konklusjoner kontinuerlig – det vil si, nedfeller en dom over det som skjer: bra, ikke bra, tiltrekkende, frastøtende, godt, vondt, glede, smerte, lyst, mørkt, vinner, taper. Mindfulness innebærer å la denne mekanismen falle til ro. Måten den faller til ro på, er ved at man vender oppmerksomheten tilbake til pusten hver gang sinnet fortaper seg i vurderinger. Ved å gjøre dette konsistent over tid får erfaringen automatisk en åpenhet ved seg som hittil har vært ukjent. Du lar deg ikke lenger lure av tankenes vurderinger og formaninger, men ser deg selv, andre mennesker og verden med øyne som er fri fra fortidens betingelser.

Mindfulness er enkelt, så enkelt som å være til stede i øyeblikket uten tanker om fortid eller fremtid, uten dom og vurdering, krav, prestasjon, sammenligning eller hierarki. Det er enkelt i forstand av å være nakent og ukomplisert. Samtidig er mindfulness en svært sofistisert form for mental trening, med et enormt potensial for livsutfoldelse og livskvalitet. I dette som kalles mindfulness er det forankret et sett med ferdigheter som vi



moderne mennesker sårt trenger, og den muligheten gjør vi klokt i å forvalte med intelligens. Her har skolen både et ansvar og en mulighet.

På mange måter ligger det i mindfulness en mulighet for et moderne dannelsesprosjekt. For en lærer er det nesten umulig å overføre kunnskap til et kaotisk sinn – der er det allerede fullt. Mindfulness skaper et indre rom som er stille, hvor tanker og følelser betraktes som hendelser i sinnet, som igjen legger grobunn for en stødig og konsentrert oppmerksomhet. Det er som om mindfulness trener selve kjernemuskulaturen: evnen til indre ro, konsentrasjon og refleksjon.

### Mer enn avslapning

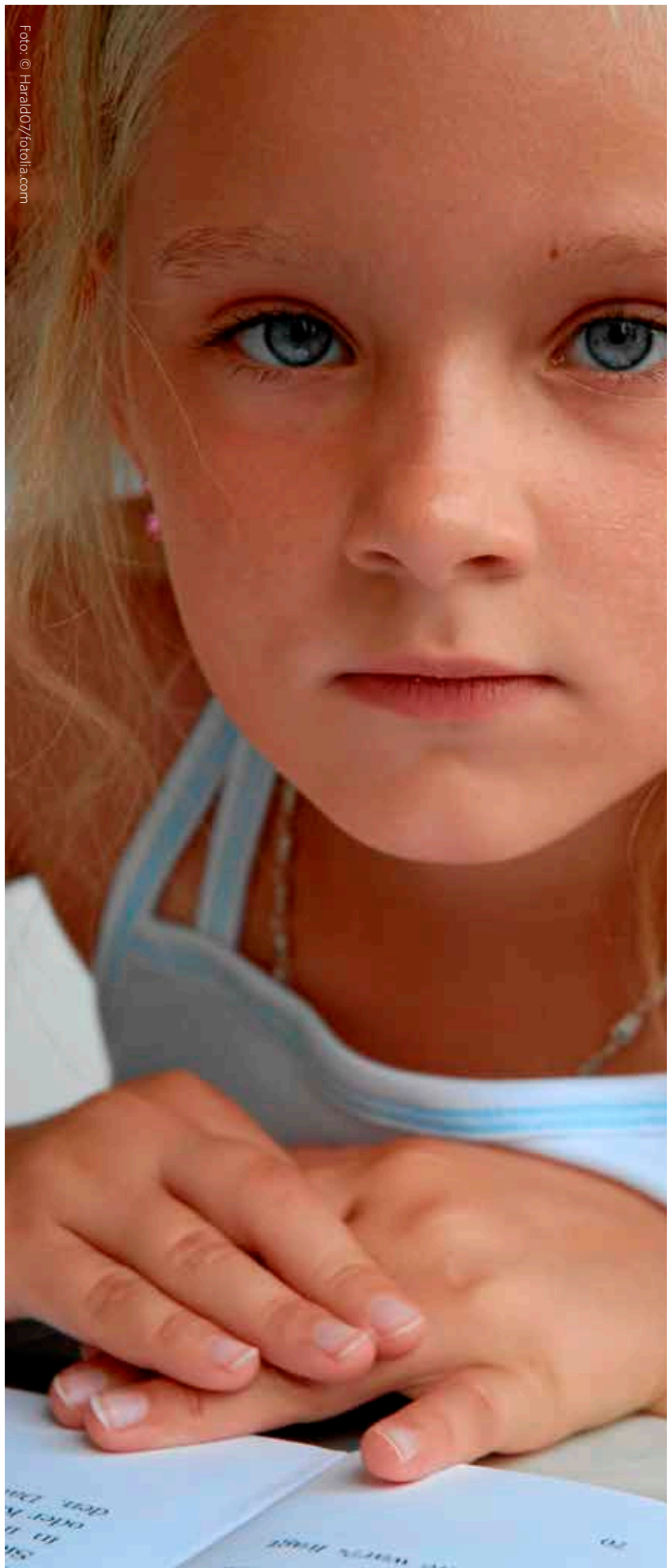
Noen ganger blir mindfulness beskrevet som en øvelse i avslapning eller stressmestring. Det er riktig at avslapning er en av de gunstige bivirkningene av mindfulness, men det betyr ikke at avslapning automatisk innebærer mindfulness. For at et øyeblikk skal kvalifisere som et mindfulness-øyeblikk, må hvert fall to kriterier være på plass:

- Konsentrasjon
- Metakognitiv oppmerksomhet

Det første aspektet ved mindfulness er konsentrasjon. Du velger én ting å fokusere på, for eksempel pusten, og gir slipp på alt annet. Hensikten med dette er å motvirke hjernens tendens til fragmentering, det vil si at tankene hopper fra det ene til det andre hele tiden. På mange måter kan vi si at det motsatte av mindfulness er å være distraheret. Vi glemmer oppmerksomheten på pusten her og nå, og distraheres inn i noe annet. Det som får oss tilbake på sporet er nettopp mindfulness. Hver gang vi husker å bringe oppmerksomheten tilbake på pusten, så styrker vi vår evne til tilstedeværelse.

Dette er noe helt annet enn kun å slappe av. I mindfulness er du forankret i pusten, samtidig som du er klar over det kontinuerlige samspillet mellom tanker, følelser og kropp. Du er *klar over* tankenes vandring fra øyeblikk til øyeblikk, men ikke fanget av den, for hovedvekten av oppmerksomheten er på pusten. Dette er både avslappende og stressreducerende, og samtidig noe mer.

I mindfulness er det ikke noe problem at tanker



## LITTERATUR

- ANDERSON, N.D., LAU, M.A., SEGAL, Z.V., & BISHOP, S.R. (2007). Mindfulness-based stress reduction and attentional control. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 449-463.
- BAER, R. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143.
- BISHOP, S.R. (2002). What do we really know about mindfulness-based stress reduction? *Psychosomatic Medicine*, 64(1), 71-83.
- BISHOP, S., LAU, M., SHAPIRO, S., CARLSON, L. ET AL. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology Science and Practice*, 11(3), 1-32.
- BROWN, K.W., & RYAN, R.M. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: Observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 242-248.
- BROWN, K.W., RYAN, R.M., & CRESWELL, J.D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18, 211-237.
- BÖGELS, S., HOOGSTAD, B., VAN DUN, L., DE SCHUTTER, S., & RESTIFO, K. (2008). Mindfulness Training for Adolescents with Externalizing Disorders and their Parents. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(02), 193-209.
- CARMODY, J., & BAER, R.A. (2009). How Long Does a Mindfulness-Based Stress Reduction Program Need to Be? A review of class contact hours and effect sizes for psychological distress. *Online*, 65(6), 627-638.
- CHIESA, A., & SERRETTI, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: a review and meta-analysis. *Journal of Alternative and Complementary Medicine (N.Y.)*, 15(5), 593-600.
- DAVIDSON, R.J., & GOLEMAN, D.J. (1977). The role of attention in meditation and hypnosis: A psychobiological perspective on transformations of consciousness. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 25, 291-308.
- DELIZONNA, L.L., WILLIAMS R.P., & LANGER, E.J. (2009). The effect of mindfulness on heart rate control. *Journal of Adult Development* 16(2): 61-65.
- EPEL, E., DAUBENMIER, J., MOSKOWITZ, J. T., FOLKMAN, S., & BLACKBURN, E. (2009). Can meditation slow rate of cellular aging? Cognitive stress, mindfulness, and telomeres. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1172, 34-53.
- GARLAND, E., GAYLORD, S., & PARK, J. (2009). The role of mindfulness in positive reappraisal. *Explore (NY)*, 5(1), 37-44.
- GROSSMAN, P., NIEMANN, L., SCHMIDT, S. & WALACH, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits - A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research* 57, 35-43
- GUNARATANA, B.H. (2002). *Mindfulness in Plain English*. Wisdom Publications, U.S.
- JOHANSEN, V. (2013). *Å leve mindfulness*. Arneberg forlag.
- KABAT-ZINN, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and practice*, V10 N2
- KABAT-ZINN, J. 2005. *Wherever you go there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- LAU, M.A., BISHOP, S.R., SEGAL, Z.V., BUIS, T., ANDERSON, N.D., CARLSON, L., ET AL. (2006). The Toronto Mindfulness Scale: Development and validation. *Journal of Clinical Psychology*, 62: 1445-1467.
- LUTZ, A., SLAGTER, H.A., RAWLINGS, N.B., FRANCIS, A. D., GREISCHAR, L.L., DAVIDSON, R.J., ET AL. (2009). Mental training enhances attentional stability: neural and behavioral evidence. *The Journal of Neuroscience*, 29(42), 13418-27.
- MARLATT, G.A., & KRISTELLER, J.L. (1999). Mindfulness and meditation. I: W. R. Miller (Ed.), *Integrating spirituality into treatment* (pp. 67-84). Washington, DC: American Psychological Association.
- OSTAFIN, B., CHAWLA, N., BOWEN, S., DILLWORTH, T., WITKIEWITZ, K., MARLATT, G., ET AL. (2006). Intensive Mindfulness Training and the Reduction of Psychological Distress: A Preliminary Study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 13(3), 191-197.
- SHAPIRO, S.L., OMAN, D., THORESEN, C.E., PLANTE, T.G., & FLINDERS, T. (2008). Cultivating Mindfulness: Effects on Well-Being. *Online*, 64(7), 840-862.

og følelser oppstår. Tvert imot får tankene og følelsene lov til å komme å gå av seg selv, og så lenge dette skjer i oppmerksomhet, er det en del av treningen. Det er dette som menes med metakognitiv oppmerksomhet, som er det andre aspektet ved mindfulness – du er klar over tanker som kun tanker. I det øyeblikket du begynner å være et vitne til dine egne tankeprosesser, i stedet for å være en del av dem, så begynner tankene å løsne grepet om deg. De mister kraften sin. Dette har naturligvis en enorm påvirkning på hvordan du opplever deg selv og livet ditt. Det er ikke i avslapningen hemmeligheten ligger, men i forholdet til dine egne tanker og følelser.

## Oppsummering

I det foregående har jeg forsøkt å gi en fremstilling av hva mindfulness er, både historisk og som en praksis forankret i moderne forskning. Jeg har også sagt noe om hvorfor denne formen for praksis er

relevant i skolen. Det jeg derimot har utelatt å si noe om er konkrete forslag til hvordan mindfulness kan integreres i en skolehverdag, og grunnen til det er at denne artikkelens omfang ikke tillater det. Siktemålet med denne artikkelen har vært å formidle kunnskap om hva mindfulness er, samt nødvendigheten av en eller annen form for denne type mental trening i et moderne dannelsesprosjekt.



**Viggo Johansen** har 20 års erfaring med mindfulness. Fire av disse årene levde han som buddhistmunk (1994-1998) med Dalai Lama som en av sine fremste lærere. I etterkant av dette har han tatt hovedfag i filosofi ved Universitetet i Oslo og tre års videreutdanning i kognitiv terapi ved Sct. Hans Hospital i Roskilde, Danmark. Til daglig jobber han ved *Intui – Mentalt treningssenter* i Oslo ([www.mindfulliving.no](http://www.mindfulliving.no)). Han har nylig kommet ut med boka *Å leve mindfulness* på Arneberg forlag.





Foto: © lu-photo/fotolia.com

# Stillheten i skolens hverdagsliv

■ AV ASLAUG KRISTIANSEN

**Stillhet kan assosieres til isolasjon, men stillhet kan også være en måte å skape kontakt på. En gjennomgang av stille rom og stille steder og stillhetens rolle i samtalen mellom elev og lærer viser hvilke muligheter stillheten gir i skolen.**

I tråd med vestlig kulturtradisjon favoriserer utdanning ikke stillhet, men heller språket, talen og samtalen. Ifølge George Steiner (1970) er vi del av en tradisjon med tro på språk og tale som

et humaniserende og kultiverende virkemiddel. Man antar også at all sannhet og virkelighet kan uttrykkes språklig. Vi lever så å si « ... inside the act of discourse» (Steiner 1970: 12). Av den grunn

blir det viktig å gi barn og unge kunnskaper og ferdigheter slik at de selv kan ta del i denne «act of discourse». Blant annet oppmuntres elever til å uttrykke sine meninger og ta del i ulike diskusjoner. Av og til kan lærere komme til å vurdere sin egen suksess i lys av elevers aktivitet og deltakelse.

### **Stillhet som mulighetsrom eller som barriere**

I tillegg er skolehverdagen travel. Den er til tider preget av mye støy, mye aktivitet og et krav om stadige høyere ytelser, noe som kan skape et inntrykk av at stillhet spiller en minimal rolle i skolen. I det følgende skal jeg peke på noen områder ved skolens hverdagsliv hvor stillhet likevel kan gjøre seg gjeldende. Det dreier seg om kortere eller lengre øyeblikk hvor man går ut over den verbale kommunikasjonen, noe som ikke minst skjer i kunstfagene (Bjørland 1998). Stillhet i denne sammenheng er dynamisk, noe som åpner et mulighetsrom for refleksjon og ettertanke. I stillheten skjerpes oppmerksomheten overfor omgivelsene. Det man ser og hører kan igjen stimulere tanken (Hägg og Kristiansen 2012). For eksempel kan roen i naturen «avstemme» et stresset menneske til å roe ned og bare la tankene flyte. Mennesker trenger stille øyeblikk, skriver S. Nacht (1964):

... human life needs a moment to steep in silence, from which it draws essential nourishment and in which it develops its deepest roots (Nacht 1964: 302).

Men stillhet kan også være et tegn på isolasjon og stagnasjon. Som taushet kan den bygge barrierer. Det kan dreie seg om en sky person som ikke våger å snakke og som lider faglig og sosialt på grunn av dette (Lund 2012). Stillheten kan være uttrykk for en minoritets motstand mot en dominerende kultur, noe som kan gi seg utslag i en «taushetskultur» i møtet med majoritetskulturen (Amundsen (2012)). Det er også barn som har opplevd traumatiske hendelser, så rystende at de ikke finner

språklige uttrykk for sine erfaringer (Knutson og Kristiansen 2014 in Press). Men dersom de prøver å si fra, har de dessverre ingen garanti for at noen vil lytte.

Stillhet er med andre ord et sammensatt fenomen som også involverer etikk, fordi det man ser og hører, vil man også respondere på eller svare på. I det følgende skal jeg avgrense meg til de positive muligheter som stillhet kan gi til sansing og refleksjon. Fokus på stillhet gir også anledning til å løfte frem sider ved skolens og lærerens praksis som ikke alltid er like iøynefallende, men ikke desto mindre viktige – nemlig lærerens kapasitet til å lytte og vente.

### **Lyd og ulyd**

Et stille sted er ikke ensbetydende med et sted helt uten lyd. Peter Englund drøfter i artikkelen «Om tystnadens historie» (2005) blant annet betydningen av stillhet i lys av det engelske ordet «noise». Dette ordet ble i utgangspunktet brukt nokså nøytralt om uro, men ordet kom etter hvert til å anvendes synonymt med «ulyd» (Englund 2005: 30). Inspirert av Englund kan vi si at et stille sted eller rom vil være uten ulyd. Men hva som oppfattes som ulyd, vil gjerne variere fra person til person og situasjon.

Naturen kan være et eksempel på et sted hvor det er lyd, men lite ulyd. Flere skoler har gjennomført en ukentlig utedag hvor undervisningen løftes ut av skoleområdet og legges til et bestemt sted i skogen. Slik ivaretas en norsk tradisjon som verdsetter friluftsliv, turer i skog og mark og menneskers møter med naturens ro.

### **Stillhet som skjerper sansene**

Men også innenfor skolens områder kan det finnes stille rom og plasser hvor barn kan ha muligheten til å trekke seg tilbake, noe som viste seg å være svært verdifullt for australske skolebarn. Eva Alerby (2012) gjorde en studie blant barn på 5.–6. klassetrinn i grunnskolen i Australia. De fikk muligheten



til å velge ut den viktigste plassen på skolen – enten ute eller inne – og de valgte da en plass i skolegården som ble kalt *the Peace Area*. Hvorfor var denne plassen så viktig? Elevene svarte at den var viktig nettopp fordi det var en stille og rolig plass i skolegården. En elev sa: «*Jeg liker the Peace Area fordi det er et stille sted der jeg kan sitte for meg selv og tenke og se livet fare forbi*» (Alerby 2012: 63).

Alerby utdyper denne responsen ved å vise til filosofen Hannah Arendt (2005) som sier at mennesket er et aktivt og sosialt vesen som deltar i samfunnets aktiviteter: *vita activa*. Men som en kontrast til dette aktive livet har mennesket et behov for å trekke seg tilbake, for å finne ro og stillhet. Mennesket trenger det kontemplative livet som fremmer tenkning og ettertanke og som inviterer til en filosofisk livsform (Alerby 2012: 67, Arendt 2005: 41-45). På benken under trærne kunne elevene få sitte i ro og fred og tenke. Kanskje kjente de på treverket mot huden, lyttet etter vinden i trekronene og summingen av en flue. Den kroppslige roen skjerper barnas oppmerksomhet overfor omgivelsene. Gjennom sansene, gjennom lukt, berøring, lyd og syn forbindes barna til omgivelsene på en aktiv måte. David Abraham (1996) beskriver et aktivt samspill på følgende måte: Mennesket er oppmerksomt og lytter, samtidig som omgivelsene kommer det i møte:

... all objectives and things are «alive» and capable of entering into relationships with a human perceiver» (Abraham 1996, her fra Gruenewald 2003: 622).

Ved å være stille kan oppmerksomheten overfor omgivelsene skjerpes. I eksemplet med barna etableres det en positiv forbindelse mellom den sansende kroppen og det som blir sanset (Gruenewald 2003: 4). Barnas kroppslige stillhet finner resonans i de stille omgivelsene, noe som skaper rom for refleksjon og ettertanke.

Ofte fremstår skolehverdagene som en



lydverden. Når skolen ligger øde etter endt skoledag, kan den som går gjennom gangene, kjenne på en rungende stillhet. Enda er lufta tung, hist og her henger det klesplagg, og lyden av stemmer henger fremdeles fast i veggene. Sanseinntrykkene kan bli påtrengende. De får en til å tenke på dagen som har vært, på de valgene som er gjort, om Katrine har det bra hjemme og om Jonathan får hjelp til leksene. I stillheten «taler» omgivelsene og spør: Hvordan vil det gå? Hva slags fremtid gir vi dem? Hva gjorde jeg av godt i dag?

I stillheten når vi ser og lytter, kan omgivelsene bli ekstra tydelige. På en reise fortalte en munk følgende om klosteret vi besøkte: «Når en blir veldig, veldig stille, kan en føle et nærvær av munkene som går tilbake 600 år. Man kan høre de synge». Kanskje er det tilfelle, hva vet vi? Uansett kan stillhet åpne for både en skjerpet oppmerksomhet og skape større åpenhet overfor omgivelsene. I tilfellet med de australske skolebarna synes det å være en positiv avstemthet og samspill mellom det barna søker og hva «the Peace Area» «tilbyr». I det siste eksemplet ønsker jeg å vise hvordan omgivelsene får «tale» i stillheten og vekke ulike former for «gjenklang» – både av munterhet og av selvransakelse. Vi kan si at stillheten åpner et mulighetsrom for direkte sansepåvirkning, noe som igjen kan stimulere til refleksjon og ettertanke – også av en mer eksistensiell karakter.

### Stillheten til den som lytter

Også innenfor «the act of discourse», for å låne Steiner sitt uttrykk, finnes det stillhet. Den kan finnes i mellomrommet mellom ordene til den



som snakker, i pausen etter lærerens spørsmål og i oppmerksomheten til den som lytter.

Å være lydhør og å være lyttende har lange tradisjoner. Ifølge Geirr Wiggen i boken *Stillhet – et skoleanliggende* (2003) ble hørselen av de gamle egypterne fremstilt som en særlig viktig sans for dem som ville være kloke. Hørselen var en sans som på en særlig måte formidlet inntrykk til hjertet. Det høyeste uttrykket for visdom ville man finne i en lyttende innstilling:

Den som lytter, er mer innstilt på å svare enn på å hevde og å påstå. Svaret forutsetter at det er noe å svare på, og at en har hørt og oppfattet det. Og bare den som kan svare, er ansvarlig ... (Wiggen 2003: 53).

Dette kan tolkes som at den som først har lyttet, også er i stand til å si noe interessant fordi det som sies er tilpasset den samtalen som føres. Kanskje bringer det også samtalen et hakk videre. Den som har vært stille og lyttet, kan være i stand til å legge til noe som ennå ikke er blitt uttalt. Dette til forskjell fra den som dominerer samtalen med prat uten nærmere oppmerksomhet mot hva andre måtte tenke og føle.

### Stillheten etter lærerens spørsmål

Forskning har vist at den ørlille stillheten man finner etter lærerens spørsmål, er betydningsfull. I en amerikansk studie undersøkte man læreres ventetid etter at de har stilt et spørsmål til klassen. Mary Budd Rowe gjorde 300 lydbåndopptak av amerikanske læreres samtaler med elevene hvor

hun hadde spesiell oppmerksomhet på tiden fra læreren stilte spørsmålet til eleven svarte. Etter å ha ventet i gjennomsnitt 0.9 sekunder ville læreren repetere spørsmålet, stille det på en litt annen måte eller stille et annet spørsmål. Men så ble lærerne trent i å utvide ventetiden fra tre til fem sekunder. Det viste seg da at kvaliteten på studentenes svar økte (Budd Rowe 1974: 81). Det å være stille og vente viste seg dermed å forsterke studentenes læring på en måte man kanskje ikke hadde vært oppmerksom på.

Venting kan defineres som en holdning hvor man er inaktiv, men samtidig avventende og klar til å handle (The Free Dictionary). Lærerne i studien ovenfor demonstrerte en «venteholdning». De var inaktive og slik ga de elevene rom til å komme på banen, samtidig som de var avventende og klare til å respondere når barna snakket. Rytmene var blitt langsommere, og barna fikk større fleksibilitet og mulighet til å tenke seg om.

### Den aktive ventingen

Det å kunne vente er en holdning som ikke bare gjør seg gjeldende i en spørsmål og svar-sammenheng. Kanskje berører det noe grunnleggende ved pedagogisk arbeid (Kristiansen 2012). En velkjent metafor er å sammenligne lærerarbeid med det å være en bonde eller gartner. Bonden sår og venter og gjør sitt beste for at grøden skal bli stor. Men der er ingen garantier for et godt resultat. Dersom høsten slår feil, vil det ende med skuffelse.

Til forskjell fra bonden kan pedagogen ikke bare vente på det endelige resultatet – «innhøstingen». Pedagogen må hele tiden være oppmerksom på det som skjer underveis – her og nå. Elever kan ikke plasseres på noen venteliste, skriver John Dewey, det vil hindre barnas vekst. Undervisning må kontinuerlig realisere mulighetene som oppstår her og nå og gjøre disse mulighetene så rike og betydningsfulle som mulig (Dewey 1915: 9.59 – 9.61). Selv om lærerens venting kan nære seg av et håp og forventning om hva den enkelte elev kan

klare og oppnå til slutt, er det situasjonen her og nå som gjelder. Og dersom læreren mister håpet og tenker at undervisningen ikke lenger har noen betydning, er det heller ikke mye å vente på. Undervisning er basert på den tanken at ethvert barn er verd å vente på. Men lærerens venting betyr ikke det samme som å passivt holde seg tilbake – det innebærer å være oppmerksom og støttende, samtidig som man gir barnet rom for å vokse ut fra egne forutsetninger.

### Stillhet som skaper kontakt

I en travel og bråkete skolehverdag vil barn i dag, og kanskje i enda større grad enn tidligere, ha behov for stille og fredelige områder hvor de får anledning til å la tankene flyte og betrakte livet omkring seg. Det samme vil gjelde for lærere. Jeg har prøvd å beskrive stillhet primært ikke som en reise innover i seg selv, men som en mulighet for økt dynamikk mellom mennesker og de konkrete omgivelsene. Omgivelsene kan være plasser og steder, men også mennesker. Stillheten gjør det mulig å være mer lydhør for hva stedet har å «fortelle» og hva barna har på hjertet.

Men stillhet er et mangetydig fenomen. Stillhet kan også være tegn på ufrivillig isolasjon og språklig tilkortkommenhet. Lærerens særlige oppgave er å holde døren til fellesskapet oppe, til de humaniserende mulighetene som finnes i språket og i det språklige fellesskapet. Det er derfor ikke underlig at man kan kjenne på frustrasjoner når elever ikke deltar i samtalene i klasserommet eller på andre måter melder seg ut. På den andre siden er det heller ikke overraskende at det i mange klasserom finnes studenter som føler en mangel på tilhørighet fordi deres «stemmer» blir neglisjert, oversett eller ikke lyttet til. Da kan musikken, kunsten og poesien komme til hjelp (Steiner 1970: 39–46).

Vi vet at lærere kan bety svært mye i barns liv. En lærer som kan lytte og har tålmodighet til å vente, uttrykker en anerkjennelse av elevens rett til å følge sin egen takt. Det er etiske implikasjoner

knyttet til relasjonen. Læreren som lytter, må også reflektere over hvordan hun eller han best kan svare. Dessverre finnes det få oppskrifter, selv om tidligere erfaringer kan være til hjelp. En lærer som lytter holder døren til fellesskapet åpen. En lærer som venter, signaliserer at eleven er verd å vente på. Begge praksisene impliserer en grunnleggende anerkjennelse av den andre, og begge praksisene representerer et stille nærvær.

### LITTERATUR

- ALERBY, E. (2012). *Om tystnad – i pedagogiska sammanhang*. Studentlitteratur.
- AMUNDSEN, T.K. (2012). Psykisk helsevern til den samiske befolkningen – kulturelle utfordringer. (“Mental health services for the Sami population – cultural challenges”). Masteroppgave Handelshøyskolen i Bodø, Universitet i Nordland. <[http://brage.bibsys.no/hibo/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_37411/1/Amundsen\\_Tone.pdf](http://brage.bibsys.no/hibo/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_37411/1/Amundsen_Tone.pdf)> [Lesedato 22.07.2013]
- ARENDT, H. (2003) *Menneskets vilkår*. København: Gyldendal.
- BJORLAND, M. (1998) *Stillhetens språk*. Upublisert manus.
- DEWEY, J. (1915) *Democracy and Education*. Edited by Jo Ann Boydston. London and Amsterdam: Southern Illinois University Press. Volume 9, 9.59 – 6.61: 1916,
- ENGLUND, P. (2005) *Tystnaden historia och andra essäer*. Nørhaven: Atlantis.
- THE FREE DICTIONARY <<http://www.thefreedictionary.com/>> [Lesedato 23.02.2011].
- HÄGG, H. F. OG KRISTIENSEN, A. (red.) (2012) *Attending to Silence: Educators and Philosophers on the Art of Listening*. Kristiansand: Portal Academic.
- KRISTIENSEN, A. (2012) “Silence and Waiting in an Educational Context” I: H. Fiskå og A. Kristiansen (red.) (2012) *Attending to Silence: Educators and Philosophers on the Art of Listening*. Kristiansand: Portal Academic.
- KNUTSSON, H. OG KRISTIENSEN, A. (2014) Varieties of silence: Understanding different form and functions of silence in a psychotherapeutic setting. *Contemporary Psychoanalysis* (in Press).
- LUND, I. (2012) *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NACHT, S. (1964). Silence as an integrative factor. *International Journal of Psychoanalysis*, 45, pp. 299–303.
- STEINER, G. (1970) *Language and Silence: Essays on Language, Literature, and the Inhuman*. New York: Atheneum.
- WIGGEN, G. (2003) *Stillhet – et skoleanliggende*. Oslo: Novus forlag.



**Aslaug Kristiansen** er professor i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Hun har publisert flere artikler og bøker om etikk, tillit, dialog og stillhet i en undervisningssammenheng. Hennes siste bok er Henny Fiskå Hägg og Aslaug Kristiansen (red.) *Attending to Silence: Educators and Philosophers on the Art of Listening*. Portal Academics.

# Mindfulness i skolen

## Om å kunne hoppe kjempelangt – og om å kunne la være

■ AV TORE BRØYN

**Den nederlandske pedagogen Eline Snel har forsket på bruk av mindfulness i nederlandske skoler og institusjoner. Boken *Rolig og oppmerksom som en frosk* fungerer for tiden som en døråpner i flere land for bruk av mindfulness overfor de yngste.**



Den nederlandske pedagogen Eline Snel har utviklet et meditasjonsopplegg for barn i alderen 5-12 år.

I boken til Eline Snel siteres den nederlandske gutten Thomas, 12 år: «Jeg skjønnte aldri helt hva jeg skulle gjøre når mamma sa: Nå må du roe deg ned. Nå vet jeg det ...» Øvelsen som klarte å formidle til ham hva moren mente, er «å froske», en øvelse som blir praktisert hver dag i en rekke nederlandske barneskoler:

Frosken er et rart dyr. Den kan hoppe kjempelangt og høyt, men den kan også sitte helt stille. Den følger med på alt som skjer rundt den og inni den, men reagerer ikke på det med én gang. Den sitter bare rolig og puster. Slik unngår frosken å slite seg ut eller la seg rive med av alle slags ville ideer som stadig dukker opp mens den sitter og puster. Frosken sitter stille, helt

stille mens den puster. Froskema-  
gen blåser seg litt opp, og synker  
sammen igjen. Gang på gang.  
Vi kan også gjøre som frosken.  
Det eneste du trenger, er opp-  
merksomhet. Oppmerksomhet på  
pusten. Oppmerksomhet og ro.

Slik forklarer Eline Snel mindfulness på en slik måte at barn mellom 5 og 12 år kan forstå og bruke det. Før hun skrev denne boken, som også er oversatt til norsk, hadde hun utført 15 pilotprosjekter på ulike skoler og hadde etablert Academy for mindful teaching. Lærere som ønsker å delta her må først gå gjennom en åtte ukers trening hjemme før de oppholder seg seks hele dager ved akademiet. En del av kursingen går ut på å lære om hvordan de ulike aldersgruppene kan nyttiggjøre seg metoden. En annen del er å lære å kjenne sitt eget indre.

– Det er en forutsetning at lærerne skal ha erfart og integrert dette hos seg selv før de bruker det på elevene, sier Snel. Dette skjer videre ved at lærerne må følge opp hjemme samt tar en årlig kursdag for å holde ved like og oppdatere seg.

150 lærere har tatt kurset til nå, og 2500 barn har brukt metodene i skole eller ved institusjoner. Og det brer seg; hun planlegger nå kurs i Frankrike, Tyskland og i Hong Kong. Det nederlandske utdanningsdepartementet har støttet prosjektet med

stipender til en del av lærerne, og også i Frankrike vurderer man ifølge Snel å støtte lærere som ønsker å prøve dette.

### Ingen snarvei til mindfulness

Den populære boken hennes som stadig blir oversatt til flere språk er tiltalende og har ikke så mange sider. Faktisk er det heller ikke så mange øvelser som blir beskrevet her – og man må stusse, er det virkelig dette som utgjør mindfulness?

– Nei, denne boken er ingen utfyllende beskrivelse av hva mindfulness er, presiserer Eline Snel.

– Denne boken er egentlig ment som en hjelp til foreldre som har barn som har gjennomført kurset – en støtte for at barna også skal kunne praktisere dette hjemme. Det som er skjedd er at boka for mange er blitt det første møtet med mindfulness, og slik har den kommet til å fungere som en døråpner for kursene, selv om den ikke var ment slik i utgangspunktet.

Eline Snel legger vekt på at det ikke fins noen snarvei inn til det å praktisere mindfulness i skolen. Hun har hørt at mindfulness har vært ganske «hypet» noen steder og at noen kan ha et nærmest religiøst forhold til dette, men dette mener hun er en feil innfallsvinkel.

– Dette er et jordnært opplegg, og det tar tid – man må komme dit hen at man erfarer det, og det kan være en lang vei å gå, sier Snel.



# Mental trening og selvledelse som fag

■ TEKST OG FOTO TORE BRØYN

**Viggo Johansen er utdannet filosof og kognitiv terapeut. Han har drevet med mindfulness i mange år og instruerer nå også andre i bruk av metoden. Vi spør ham om mindfulness bør bli et fag i norsk skole.**

– Ikke nødvendigvis mindfulness, men gjerne et fag som heter mental trening og selvledelse. Faget kunne for eksempel vært satt sammen av positiv psykologi og mindfulness, sier han.

Johansen mener samfunnet i dag lider under at vi ikke lærer tilstrekkelig om hvordan man kan roe kroppen og motvirke stress. Stress er ofte noe man opplever ubevisst – man reagerer med å flykte unna situasjonen i stedet for å registrere hva som skjer. En elev styrter for eksempel ut av klasserommet og man setter inn en symptombehandling fra skolens side.

Ifølge Johansen er en stor del av dagens livsstilssykdommer relatert til stress. Men mindfulness i skolen ville også kunne bidra til bedre læring ved at den hjelper elevene til å håndtere en virkelighet der vi stadig mottar mer informasjon.

– Hjernene er ikke laget for å motta så mye informasjon på kort tid som vi i dag gjør. Vi sier gjerne at ungdommer behersker multitasking, men i praksis er det bare et par prosent som klarer dette. Hos de fleste av oss kollapser oppmerksomheten når vi blir utsatt for flere oppgaver på en gang. Og da skjer det i alle fall ingen læring, sier Johansen. Han mener mindfulness også vil kunne være et verktøy for å hjelpe elevene til å skille mellom prestasjon og selvbilde.

*Hvor mye tid skulle skolen bruke på å undervise i mindfulness?*

Min drømmetenkning er to til tre timer i uka – for eksempel én time



Viggo Johansen bruker følgende eksempel på hvordan folk flest ikke klarer å sortere mellom tanker og følelser: – I dagligtalen sier vi for eksempel: «Jeg følte at han ikke likte meg». Men det er ikke en følelse, det er en tanke. Følelsen du har er kanskje tristhet. Det å kunne sortere mellom tanker og følelser er en viktig del av mindfulness, sier Viggo Johansen.

praksis og én time teori. Men jeg ville ikke presentere noen teori for de yngste, kun praktiske øvelser. Dette er også noe man kan bruke til tre minutter med ro på begynnelsen av skoledagen eller når «temperaturen» i klasserommet begynner å stige.

*Hva ville kreves av læreren?*

– For eksempel et ettårig instruktørkurs, det vil si 6–8 ganger 3–4 dager i løpet av et år. Til sammen 15–16 dager.

*Men kan det ikke ligge økonomiske interesser bak ønsket om å innføre mindfulness i skolen?*

– Jo, i høy grad. Derfor mener jeg også at skolen bør ha et tverrfaglig råd som styrer dette. Men det fins ellers ikke noe agentur, det vil si begrensninger på hvem som har rett til å drive med mindfulness. Mindfulness er like åpent som meditasjon, og ingen kan ta patent på det. Det ville også være som å ta patent på luft. Men hvis vi ønsker at mindfulness skal ha effekt og skape samfunnsendring, så må det inn i skolen. Elevene fortjener virkelig at det kommer inn, sier Johansen.



## FORSKNING PÅ TVERS AV MARIANNE ØDEGAARD

I denne spalten gir Bedre Skole smakebiter av prosjekter som foregår innenfor rammene av KiS (Kunnskap i skolen) ved Universitetet i Oslo. I KiS samarbeider forskere fra fem fakulteter om å bringe fram skolerelevant forskning. KiS har tre prioriterte områder: Realfag i utdanning, Språk i utdanning og Styring, ledelse og organisering av skolen. Marianne Ødegaard er professor i naturfagdidaktikk ved Naturfagsenteret (Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen), hvor hun er forskningsleder. For tiden leder hun FoU-prosjektet «Forskerføtter og leserøtter» som utvikler en undervisningsmodell som kombinerer utforskende læring og grunnleggende ferdigheter i naturfag.



# Forskerføtter og leserøtter

**Etter tre år med Naturfagsenterets forsknings- og utviklingsprosjekt Forskerføtter og leserøtter, er man klare for å tilbakeføre kunnskap til klasserommet i form av læringsressurser, læringsmateriell og etterutdanning.**

*Forskerføtter og leserøtter* har fått penger fra Norges forskningsråd til å studere hva som skjer når en undervisningsmodell som kombinerer utforskende naturfagaktiviteter med grunnleggende ferdigheter, prøves ut i klasserommet på barnetrinnet. Målet er å innhente og videreformidle erfaringer med dette opplegget for å bidra til å forbedre elevers læringsstrategier og læringsutbytte i naturfag over tid, i tillegg til å øke læreres undervisningskompetanse. Sammen med erfarne lærere som har gått på videreutdanningskurs og blitt skolert i utforskende arbeidsmåter og grunnleggende ferdigheter, har vi reflektert over hvordan undervisningsmodellen fungerer i klasserommet og bidrar til elevers læring. I tillegg har vi videoobservasjoner av seks av disse lærerne og deres elever ved fire skoler i én til to uker, som vi har studert og analysert. Resultater fra denne forskningen, som er basert på det som skjer i klasserommet, blir nå systematisert og brukt til å forbedre undervisningsmodellen og læringsressursene. På den måten blir klasseromsforskningen tilbakeført til klasserommet og kan komme flere lærere og elever til gode.

### Om Forskerføtter og leserøtter

Forskerføtter og leserøtter utfordrer elevene til å tenke og handle utforskende og bruke fantasi i naturfag ved hjelp av grunnleggende ferdigheter. Parallelt med elevenes egen utforskning sammenligner de seg med hvordan forskere arbeider, og på den måten skapes en bro mellom elevenes kreativitet og naturvitenskapen.

Undervisningsmodellen som Forskerføtter har tatt utgangspunkt i, er inspirert av et prosjekt utviklet i USA, kalt Seeds of Science Roots of Reading (Barber et al, 2007, Cervetti et al. 2006).<sup>1</sup> Sentralt i det prosjektet står det som blir kalt multimodal undervisning (Do-it, Talk-it, Read-it, Write-it). Det bygger Forskerføtter videre på. Forskerføtter-modellen er i hovedsak bygget opp med systematisk variasjon av utforskende aktiviteter, omsluttet av eksplisitt undervisning<sup>2</sup>. Forskningsresultater sier oss en del om hvordan de ulike elementene i modellen fungerer.

Seeds of Science Roots of Reading utvikler også omfattende læringsressurser, som består av tekstbøker i ulike sjangre, bokser med praktisk utstyr, arbeidsbøker og lærerveiledninger. Hvert tema strekker seg over 4 eller 8 uker. Naturfagsenteret har oversatt og

tilpasset flere slike temaer, for eksempel: *Fordøyelse og kroppssystemer; Designe blandinger; Variasjon og tilpasning; Gravitasjon og magnetisme og Habitater i jorda.* (De blir tilgjengelige på nett i løpet av høsten 2013.)

### Utfordringer knyttet til Forskerføtter og leserøtter

Ved første gjennomlesing og utprøving av en norsk versjon av Seeds of Science Roots of Reading-materialet, var både vi forskere og lærerne meget begeistret. Komplekse temaer ble framstilt på en underholdende og interessant måte i gjennomtenkte læringssekvenser. Vi så også at elevene ble engasjerte, både i praktiske og i lese- og skriveaktiviteter. Lærerne uttrykte at lærerveiledningene, til tross for detaljeringsgraden, var til god støtte i undervisningen. Etter å ha studert videoobservasjoner, intervjuer og refleksjonsnotater mer i detalj, ser vi at det likevel er en del utfordringer knyttet til den integrerte undervisningsmodellen når det gjelder å optimalisere elevers læring.

For å få oversikt over det utforskende elementet i undervisningssekvensene valgte vi å kategorisere de observerte læringsaktivitetene etter

hvilken fase av utforskningen de hørte til. Utforskningsfasene består av forbedelser, datainnsamling, diskusjoner knyttet til dataene og kommunisering av resultater (Ødegaard et al., 2012) Selv om lærerne følger en detaljert lærerveiledning, ser vi en underbruk av diskusjonsfasen. I diskusjonene av egne data er elevene engasjerte, og de begynner så smått å bruke naturfaglige begreper. Men utfordringen er likevel at lærerne må tørre å bruke mer tid i diskusjonsfasen hvor elevene kobler egne data med naturfaglig teori, og de må eksplisitt oppfordre elever til å ta i bruk de utvalgte naturfaglige begrepene som hører til temaet når de snakker om arbeidet sitt. Hvis lærere ikke har tilstrekkelig fagkunnskap om det temaet som undervises, kan dette bli vanskelig for dem. Betydningen av å diskutere egne data understrekes også i den nylig reviderte læreplanen for naturfag (Mork, 2013).

Målet med å integrere utforskning og grunnleggende ferdigheter er at lærere og elever skal bli fortrolig med at lese-, skrive- og muntlige læringsaktiviteter er en naturlig del av en utforskningsprosess i naturfagklasserommet, akkurat som det er for naturvitenskapelige forskere. Det at en naturvitenskapelig forskningsprosess er mer enn bare eksperimenter, men består av lesing av andres forskning, skriving av forskningsrapporter og diskusjon av resultater med sine forskningskollegaer, er viktig å understreke for elevene. Strategier elevene bruker når de utforsker, er også gode læringsstrategier når de leser og skriver. Dette kan gjøres mer eksplisitt for elevene ved at lærere hjelper elevene til å se koblingene. For å få til dette må lærere også få mer kjennskap til hva som er typiske kjennetegn ved naturvitenskap.

### Etterutdanning av lærere

Forskerføtter og leserøtter-prosjektet har også samlet kunnskap om og videreutviklet modeller for god etterutdanning for lærere i naturfag. I samarbeid med Institutt for lærerutdanning og skoleforskning holdt Naturfagsenteret to studiepoenggivende videreutdanningskurs over ett år. Kursene inneholdt en blanding av input av fagdidaktikk fra forskere med ulik fagbakgrunn, utprøving av læringsaktiviteter i egen klasse og erfaringsdeling. Over tid ble kursene justert fra å ha en overvekt av formidling fra forskere, mot en mer balansert fordeling av formidling og erfaringsdeling med vekt på elevers læring. Vi har blant annet erfart at kvaliteten på læreres didaktiske refleksjoner økte da de prøvde ut deler av et ferdig Forskerføtter-tema ved å følge en lærerveiledning. Ved at alle fulgte den samme undervisningsmalen, fikk alle en mer systematisk variasjon i aktiviteter og et tydeligere fokus i undervisningen. Dette bidro til bedre refleksjon rundt elevenes læring, og erfaringsdelingen ble dermed mer meningsfylt og lærerik for lærerne.

Vår konklusjon er at å følge en Forskerføtter-læringssekvens ved hjelp av en detaljert lærerveiledning etterfulgt av en reflektert diskusjon om elevenes læring, gir en god innføring i undervisningsmodellen til Forskerføtter og leserøtter. Men videre oppfølging og erfaringsdeling er allikevel nødvendig for varig endring av praksis.

Et element som vi ikke fokuserte spesielt på i våre kurs, var lærernes fagkunnskap i naturfag. Ved analyse av klasseromsobservasjoner så vi at lærernes manglende fagkunnskap virket inn på tilbakemeldingene de ga elevene sine. Det gjaldt både begrepsforståelse knyttet til fag og til naturvitenskapens egenart. Når vi nå setter i gang nye

runder med etterutdanning, velger vi derfor å fokusere på naturfaglige kunnskaper i tillegg til fagdidaktiske.

### Felles løft med nasjonal dugnad

Naturfagsenteret har valgt å feire sitt 10-års jubileum ved å utvikle og tilby etterutdanningskurs til lærere på 1.–4. trinn om utforskende naturfag og grunnleggende ferdigheter knyttet til Forskerføtter og leserøtter-prosjektet (i første omgang på Østlandet og i Trøndelag). I tillegg vil Naturfagsenteret, universitetenes skolelaboratorier, høyskolenes lærerutdanninger og de regionale vitensentrene samarbeide om en nasjonal dugnad for å øke kompetansen i naturfag hos lærere på 5.–7. trinn<sup>3</sup>.

Som forskere knyttet til utdanningssektoren, henter vi utrolig mye kunnskap og inspirasjon fra lærere og elever i klasserommet. Det er også nødvendig å være nært koblet mot praksisfeltet hvis forskningen vi driver skal være nyttig, anvendbar og komme flere til gode. Vi håper at tilbudet om forskningsbasert etterutdanning kan ses på som en takk tilbake til ivrige og engasjerte lærere som har åpnet sine klasserom for oss.

### NOTER

- 1 Begge prosjektene er presentert i Bedre Skole nr. 4, 2011.
- 2 Se mer på nettsidene: <http://www.naturfagsenteret.no/c1515602/prosjekt/vis.html?tid=1512163>
- 3 Finansieres av Utdanningsdirektoratet og annonseres på [www.naturfagsenteret.no](http://www.naturfagsenteret.no).

### LITTERATUR

- BARBER, J. ET AL. (2007) Seeds of Science. Roots of Reading. Nash.: Delta Edu
- CERVETTI, G., ET AL. (2006). Reading and writing in the service of inquiry-based science. Arlington, VA: NSTA
- MORK, S.M. (2013) Revidert læreplan i naturfag – økt fokus på grunnleggende ferdigheter. Naturfag 2/13
- ØDEGAARD, M., MORK, S.M., HAUG, B. OG SØRVIK, G.O. (2012). Koder for videoanalyse av naturfagundervisning. Oslo: Naturfagsenteret. (<http://www.naturfagsenteret.no/buddingscience>)



# Kvaliteten i spesialpedagogiske utdanninger

Det spesialpedagogiske fagfeltet har i årenes løp vært utfordret fra storsamfunnet på hva god spesialpedagogisk teori og praksis er. Midtlyng-utvalget påpekte i sin NOU-utredning ulike forhold ved spesialpedagogisk arbeid som må forbedres. Samtidig med at praksisfeltet har vært i stadig endring, har det skjedd en vekst av spesialpedagogiske utdanninger uten at innholdet i mange av de etablerte utdanningene er endret. Vi er kjent med at et utvalg oppnevnt av Kunnskapsdepartementet utreder de spesialpedagogiske utdanningenes plass og rolle i høyere utdanning.

Vi vil her stille noen spørsmål ved de spesialpedagogiske utdanningene slik de fremstår i dag, og ønsker med dette å bidra til en nyansert debatt om dagens og fremtidens spesialpedagogikk.

## Gap mellom utdanning og arbeidslivets behov

I kjølvannet av kvalitetsreformen i høyere utdanning ser vi at fokuset på praksis er blitt redusert til fordel for mer disiplinorienterte (les teoretiske) utdanninger. Slik vi ser det, er opprettingen av spesialpedagogiske utdanninger på bachelornivå et resultat av økonomiske krav til studiepoengproduksjon. Dette kan også forklares med at det i mange år har vært få muligheter for faglig samling og nettverksbygging i spesialpedagogiske miljøer.

I *Bedre Skole* nr. 1–2013 påpeker Kamil Øzerk det problematiske i at bachelorstudier i spesialpedagogikk har lite fokus på å omsette teori til praktisk kunnskap. Etter vårt syn er det bekymringsfullt. Studenter

til bachelorstudier har svært varierende bakgrunn og forutsetninger for studiet, der noen kommer rett fra videregående skole.

I likhet med hva Øzerk beskriver, ser vi et stort gap mellom hvordan utdanningsstedene beskriver spesialpedagogikk i sine fagplaner og hva studentene vil møte i arbeidslivet. Ifølge fagplanene ved flere av studiestedene er det et stort behov for spesialpedagoger. Ja det kan nok stemme, men ute i praksisfeltet vil ferdige studenter ofte møte svært store forventninger både fra arbeidsgiver, brukere og pårørende til hva spesialpedagogikk kan utrette. I en del tilfeller vil det også kunne være vanskelig å dokumentere effekt av spesialpedagogiske tiltak.

## Profesjonsutdanning bør være krav

Vi skriver først og fremst som fagpersoner, men vi har også egne erfaringer med å leve med ulike former for fysisk funksjonsnedsettelse. Vi har også lang erfaring i flere verv i ulike organisasjoner for mennesker med nedsatt funksjonsevne. Ut fra vår bakgrunn mener vi å kunne hevde at studenter bør ha fullført en yrkesrettet (les profesjonsutdanning) bachelorgrad som et minimum for opptak til studier i spesialpedagogikk. Slike grunnlag vil være 3-årig helse-, sosial- eller lærerutdanning. Vi mener at praksis er svært viktig for å kunne omsette teori til praktisk og personlig erfaring, og for sosialisering inn i en yrkesrolle.

Videre vil vi fremheve hvor viktig det er med erfaring og «taus kunnskap». Med det mener vi at den enkelte spesialpedagog får en unik fingerspissfølelse for hva som er viktig å gjøre i ulike situasjoner. En form

for taus kunnskap vil også være evnen til å lytte til brukere – både verbalt og gjennom kroppsspråk. Sett fra et brukerperspektiv er dette av stor betydning for den enkeltes møte med spesialpedagogen. Da vil det også være viktig at enhver bruker kan forvente det samme kunnskapsnivået av den som utøver spesialpedagogikk.

Ut fra dette er det etisk betenkelig at utdanningsstedene i sine fagplaner later til å forvente at brukerne skal skille mellom spesialpedagogikk på lavere og høyere nivå. Kort sagt: Vårt poeng med dette innlegget er å advare mot en utvikling der spesialpedagogikk «seiler under falskt flagg».

Som vi har nevnt tidligere, er det store variasjoner i studentmassen, og vi vil presisere at de fleste vil gjøre en god jobb som spesialpedagoger. Vi mener ikke at de fleste studenter som tar spesialpedagogikk er uegnede, men hvor godt rustet de blir til å møte arbeidslivet er i stor grad avhengig av kvaliteten på det enkelte studiested. Slik vi ser det i dag, er kvaliteten for varierende og tilfeldig. Forbedringer av spesialpedagogiske utdanninger må utformes slik at en sikrer en systematisk og jevn kvalitet uavhengig av studiested. Utdanningene må ha et stort innslag av praksis som grunnlag for faglig utvikling og refleksjon.

Av Ingrid Sundøy  
*Sosionom med videreutdanning i  
spesialpedagogikk*

John Arne Torstensen  
*Førskolelærer med videreutdanning  
i rehabilitering*



# Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling

Gode samfunn behøver mennesker som er påkoblet situasjoner og relasjoner, som er nærværende og kan føle, la seg berøre og bli berørt, som er sensitive og undrende. Et kunstfaglig kunnskapsløft i skolen er avgjørende for at det fortsatt skal finnes slike mennesker i samfunnet.

## Kunnskap er mer enn det som kan styres og måles

Livet foregår ikke på monitor. Mennesket skal ikke trackes. Kommer vi dit, så har vi tapt. Timss, Pirls, Pals, Pisa og deres akronymvenner forleder oss inn i en illusjon om at en kontrollerbar verden er et fremskritt. Det er det ikke. Nasjonale prøver og panisk innsats for å redde 15-åringen fra dropout er triste vitnesbyrd om manglende bærekraft i kunnskapsskolen. Kunnskap, snevret inn til det som kan passere gjennom et epistemologisk nåløye er et svakt fundament for å danne gode mennesker og gode samfunn. Det behøves nemlig at menneskene kan høre også det som *ikke* blir sagt, danse til musikk som ikke har lyd, se for seg det som enda ikke er, og som kan forholde seg til det uvisse på etisk forsvarlig vis. Kunnskap er så mye mer enn det som kan styres og måles, det handler også om å kunne frembringe noe vidunderlig, høyst upassende eller storslått, om vilje til å utforske sårbarhet, begeistring, misunnelse og frykt, og om holdninger til å se dette som viktig. Et slikt kunnskaps-syn er suverent overlegent ethvert kontrollsystem og bærer i seg en tro på menneske, skole og samfunn langt forbi det som kan forutsies og kontrolleres. Et kunstfaglig kunnskapsløft er et skritt i denne retningen.

Vi lever ikke generelle liv. Vi lever våre spesifikke liv, knyttet til sted, tid og personer. Kunnskapsperspektivet i skolen må handle om det, og om å trekke elever og lærere *inn* i situasjonene, slik at de angår den enkelte. Verden forandres lynraskt, og er alltid til stede. Skolen må forberede menneskene til en global bevissthet, og til å forholde seg til det vi ikke vet. Kunstfaglig kunnskap handler om en åpenhet for det som kan være, om språkoverskridende kunnskapsutvikling, og om det å koble elever og lærere *på* sine liv. Musikk, dans, litteratur, drama og teater og visuelle kunstfag tilbyr dessuten andre begreper og langt mer velklingende metaforer for å snakke om mennesker, skole og samfunn enn dagens, økonomiorienterte begrepsapparat.

## Styrking av kunstfag

Et kunstfaglig kunnskapsløft handler om to ting: 1) En styrking av spesifikke kunstfag i skole og lærerutdanning, med disse fagenes tradisjoner og kunnskapsgrunnlag som fundament. 2) At estetiske læreprosesser bringes inn i sentrum av pedagogisk refleksjon. Flere av de som underviser i faget pedagogikk i lærerutdanning, behøver kunstfaglig bakgrunn.

Morgenbladets overskrift fra 5. april: «Estetiske fag gjør elevene bedre i matte» er hårreisende, men kunne med en liten endring blitt ganske god. Det kunne stått: «Estetiske læreprosesser gjør elevene bedre i matte», og det ville vært riktig. Et mangfold av tilnærminger gir muligheter for et mangfold av elever. Begrepet «estetiske fag» er imidlertid ullent og forhåpentligvis snart

pensjonert. Alle fag er potensielt estetiske fag, dersom læreren vil det slik. Kunstfagsundervisning er heller ikke nødvendigvis spesielt estetisk,

- Skolen må forberede menneskene til en global bevissthet, og til å forholde seg til det vi ikke vet.

om ikke læreren legger til rette for det. Videre er kunstfaglig kunnskap minst like fagspesifikk som språkfaglig eller realfaglig kunnskap er det. En musikk-lærer kan for eksempel være like dårlig til å undervise i veving eller dans, som en tysklærer kan være uegnet til å undervise i kinesisk eller swahili.

Skole og lærerutdanning må sikte mot en estetisk tilnærming i alle fag. Det forutsetter et kunstfaglig kunnskapsløft: å styrke spesifikke kunstfag i skole og lærerutdanning, og samtidig å løfte det estetiske inn i sentrum for pedagogisk refleksjon.

Av Elin Angelo  
*Førsteamanuensis i musikkdidaktikk, DMH/  
NTNU, program for lærerutdanning*

Anna-Lena Østern  
*Professor i estetiske fags didaktikk, NTNU,  
program for lærerutdanning*

Geir Stavik-Karlsen  
*Professor i pedagogikk, NTNU, program for  
lærerutdanning*

(Redaktører for boken *Kunstpædagogikk  
og kunnskapsutvikling*.  
Oslo: Universitetsforlaget, 2013)

# Atferdsregulering

Jørn Isaksen og Are Karlsen  
**Innføring i atferdsanalyse**

Universitetsforlaget

168 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Boka *Innføring i atferdsanalyse* er skrevet av Jørn Isaksen og Are Karlsen. Ut fra det de skriver, er jeg kommet til at atferdsanalyse kan forstås på tre forskjellige måter:



1. *Atferdsanalyse som en filosofi.* Denne filosofien bygger på en teori eller forståelse av hvorfor mennesker handler som de gjør (side 14). Sentralt her står overbevisningen om at det vi gjør, ikke kan forårsakes av våre private hendelser slik som tanker, følelser og drømmer (side 16 og 19). Ut fra denne oppfatningen av elevens og lærers atferd, styres de helt av sine omgivelser. Ideologen bak dette synet og grunnleggeren av moderne atferdsanalyse, B. F. Skinner, fremheves som en av historiens største vitenskapsmenn.

2. *Atferdsanalyse som en overlegen opplæringsmetode.* Atferdsanalyse ansees som en pedagogisk generalmetode, altså en metode som er overlegen de fleste andre metoder og anvendelig til nesten alle opplæringsformål. Derfor kan den med fordel benyttes overfor alle barn og voksne, og ikke først og fremst overfor mennesker med utviklingsforstyrrelser, slik denne retningen ofte har vært forbundet med (side 22). Overbevisningen om at

atferdsanalyse er en overlegen metode, bygger på atferdsanalytikernes tro på at de kjenner lovene for menneskenes atferd. I tråd med dette hevdes det at dersom atferdsanalyse ble mer utbredt, ville det føre til at flere mennesker ville få bedre hjelp (side 18).

3. *Atferdsanalyse som en av flere opplæringsmetoder.* Atferdsanalyse sees på som en av flere alternative praktisk-pedagogiske metoder. Dersom en tenker atferdsanalyse brukt på denne måten, da gjøres den til noe alminnelig som kan kombineres og suppleres med andre undervisningsmetoder. Anvendes atferdsanalyse slik, er den ikke lenger en generalmetode, men et nyttig tilskudd til de mange metodiske alternativene pedagoger til vanlig kan velge mellom.

Dersom forfatterne hadde skrevet denne boka ut fra en forståelse om at atferdsanalyse kan være en variasjon eller en tjenlig fremgangsmåte til bruk i noen situasjoner eller overfor en bestemt type problemer (punkt 3 ovenfor), da ville det vært sakssvarende å omtale denne boka som en praktisk håndbok om en av flere metoder. Men slik er det ikke. Uten reservasjoner gir Isaksen og Karlsen sin tilslutning til atferdsanalyse både som filosofi (punkt 1) og generalmetode (punkt 2).

## Praktisk nytte

Selv om denne bokomtalen inneholder kritiske synspunkter på det grunnsyn som preger framstillingen, må følgende understrekes: Mange pedagoger vil opplagt kunne ha praktisk nytte av boka. Den presenterer de atferdsanalytiske arbeidsformene på en konsekvent og systematisk måte. Klart og enkelt gjør boka rede for hvordan et undervisningsopplegg bygd på atferdsanalyse, kan planlegges og gjennomføres. Særlig tror jeg et team av lærere som er samstemte om at de vil anvende denne metoden,

vil kunne ha nytte av boka. Tenkningen bak, begrepene som anvendes og de praktiske konsekvensene som følger av arbeidsmåten, vil nemlig være temmelig forskjellig fra det som er alminnelig innenfor det norske skolemiljøet. Den atferdsanalytiske tankemåten forutsetter at personene i fagmiljøet arbeider sammen. Dette ligger på mange måter innebygget i selve ideologien: Det er ikke mulig å drive målrettet opplæring dersom en har omgivelsene mot seg. Det er nemlig miljøet som utgjør selve drivkraften i opplæringen.

## Atferdsanalyse og alminnelig pedagogikk

Bokens gjennomgang av de viktigste begrepene i atferdsanalyse (side 26 – 51), vil også kunne leses som en pedagogisk orientering for alle pedagoger.

At en moderat form for atferdsmetodisk tenkning kan være en tjenlig innfallsvinkel (punkt 3) for deler av mange pedagogers arbeid, er det sannsynligvis få som vil benekte. Mange kan i den forbindelse ha nytte av bokens praktiske anvisninger. Det er for øvrig flere likhetspunkter mellom de atferdsanalytiske ideene i denne boka og deler av tankegangen i bøker om vurdering og tilbakemelding til elever.<sup>1</sup> Atferdsanalytiske strategier, kan derfor også sees på som en videreføring av det alminnelige synspunktet om at det ofte vil være en sammenheng mellom hva en person står fram med og hva vedkommende får tilbake.

Etter min erfaring kan det ofte være fruktbart å bruke et atferdsanalytisk blikk når en skal se kritisk på deler av egen praksis.

## Etikk og makt

Boka har et lite avsnitt om etikk. Her står det imidlertid lite om at dersom en tar i bruk en så kraftfull metodikk som det forfatterne mener å tilby, da har det også

sine sidevirkninger som kan ramme elevene. Ensidigheten i den atferdsanalytiske praksis gjør elevene særlig utsatte.

Atferdsanalyse gir oppskrifter på metoder som kan gi pedagoger makt og myndighet til å produsere en på forhånd definert elevatferd. Men som kjent har også pedagoger alminnelige menneskelige begrensninger og svakheter som nødvendigvis vil prege dem i arbeidet med å regulere andres atferd. Derfor savner jeg refleksjoner om bruk av makt i pedagogiske sammenhenger.

Atferdsanalyse er etter sin hensikt nettopp et maktmiddel, og makt kan brukes på en god måte. Pedagogers tilgang til makt er likevel aldri uproblematiske.

### Klasserommet

Gjennom hele boka er det elevens observerbare atferd forfatterne er opptatt av. At denne er flertydig, gis ingen oppmerksomhet. For øvrig forundrer det meg at de så ensidig kretser om enkeltindivider og ikke i større grad diskuterer metodens potensial innenfor og overfor klasser og grupper. Likevel har boka noen nyttige avsnitt om forebyggende tiltak mot uro i klasset.

### Ukritisk

Bokas svakeste side er etter min oppfatning dens ukritiskhet og manglende refleksjoner over atferdsanalytisk teori og praksis. Boka dokumenterer en total mangel på syn for metodens og utøvernes begrensninger, selvmotsigelser og ensidigheter. For eksempel understrekes det stadig at vi som mennesker styres utenfra. Da må det være rimelig å anta at dette også gjelder for forfatterne. Til tross for dette, gir de flere steder uttrykk for at de ser på seg selv og andre praktiserende atferdsanalytikere som selvstendige og ansvarsfulle yrkesutøvere preget av gode hensikter og som setter etikk høyt. Alt tyder derfor på at de i stor grad ser på seg selv som velmenende pedagoger, styrt

innenfra. Forfatterne anvender altså et helt annet menneskesyn på seg selv enn på sine elever. Elevene skal ifølge boka behandles som om de er helt regulert av sine omgivelser. Å hevde at slike synspunkter er utslag av et autoritært og mekanistisk menneskesyn, er ikke engang en overdrivelse.

For å konkludere, det er ikke lett å skrive en lærebok om hva en mener, når ens fremste poeng dreier seg om at det er miljøet og andre mennesker som styrer det en gjør. Det gjelder formodentlig også når man sitter ved skrivebordet.

### NOTER

1 Se for eksempel det Thomas Nordahl skriver om faktorer som utløser og opprettholder læringsproblemer hos elever: Pedagogisk analyse (2012) og i flere publikasjoner om LP-modellen.

## Saktekster og metaspråk

Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken (red)

### Syn for skrivning

Læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer

Cappelen Damm Akademisk  
246 sider

AV GURO HAVREVOLD

LÆRER VED KRÅKERØY UNGDOMSSKOLE

Utgangspunktet er et forskningsprosjekt om hvordan elevenes skriftlige produksjon blir påvirket av og avhenger av hva slags type læringsressurser de anvender. I hvilken grad spiller læringsmidlene en rolle for elevenes



tekstproduksjon? Boka tar for seg ulike sider ved elevenes møte med tekstkrav i skolen. Hva vil det si å skrive rapporter? Skiller saktekster seg fra hverandre i ulike fag? Artiklene henter eksempler fra ulike skoleslag, som engelsk fellesfag og design og håndverk, mens andre tar for seg norsk på studieforberedende utdanningsprogram og fysikdidaktikk i lærerutdanningen. Svenske erfaringer med ulike multimediale prosjektarbeid i flere fag, er et eksempel på temaer som artikkelsamlingen kommer inn på. Artiklene belyser emnene med konkrete eksempler fra skolehverdagen. De beste bidragene er også mest praksisnære, kanskje fordi de konkretiserer ulike tekstkulturer og syn på læremidler og viser hvilken betydning de kan ha for den enkelte elev i den enkelte klasse.

### Behov for økt oppmerksomhet på fagtekster

Artiklene understreker tidligere erfaringer, idet læreren og læreboka fremdeles er elevenes viktigste faglige ressurser. Ikke desto mindre påpeker redaktørene at elever på både ungdomstrinn og i videregående skole med fordel kan få et mer bevisst forhold til faglige saktekster. Det gjelder spesielt elevenes metakommunikasjon, det vil si at mange mangler et språk til å vurdere og kommentere fagtekster som ikke inngår i norskfaget. Redaktørene tar for seg fysikkfagets skriftlighet når de undersøker hva som preger den skriftlige produksjonen til en fysikkklasse. Mest interessant er kanskje det faktum at elevene liker å skrive tekster om fysikk fordi de opplever at de kan skrive direkte og uten å skape «omveier» i teksten. Samtidig registrerer forfatterne at elevene er tro mot rapportsjangeren i den forstand at de hermer etter den nøkterne oppbyggingen.

Bidragene viser på hver sin måte hvordan ulike tekstkulturer preger fagene. Også i læreplanene for ulike fag blir det

tydelig hvordan humanistiske fag og realfag skiller ad. Samtidig krever læreplanene for yrkesfagene en fagspesifikk tekstkompetanse, spesielt knyttet til presist språk og korrekt bruk av fagbegreper. Likevel ser enkelte læreplanene ut til å mangle relevans for yrkesrettet opplæring, påpeker artikkelforfatteren Dagrun Skjelbred.

Jeg har tidligere pekt på betydningen av et skikkelig stikkordsregister i fagbøker. Det er synd at *Syn for skrivning*, som åpenbart kan bidra til kunnskap om tekster og tekstkompetanse hos lærere og elever, ikke selv er utstyrt med dette vesentlige hjelpemiddelet for lesing av fagtekster.

## Kvalitet i norsk skole

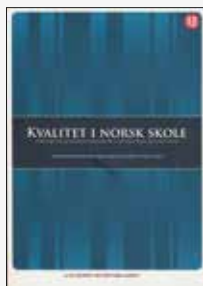
Therese N. Hopfenbeck, Marit Kjærnsli og Rolf V. Olsen (red.)

**Kvalitet i norsk skole**  
*Internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning*

AV LENE NYHUS

FØRSTEAMAUENSIS VED HØGSKOLEN I  
LILLEHAMMER

Antologien *Kvalitet i norsk skole* tar for seg tidsrommet «etter PISA-dreiningen» i norsk utdanningsvitenskap. Fokus er elevers læringsutbytte samt observasjoner og empiriske studier av undervisning og hva som foregår i norske klasserom. Boka gir et interessant tidsbilde av problemstillinger knyttet til internasjonale komparative



undersøkelser. Målinger av elevers kunnskap drøftes teoretisk og metodisk. I tillegg blir ulike fagdidaktiske utfordringer belyst, med eksempler særlig fra naturfag og matematikk.

### Svein Lies bidrag

Bokas 25 bidragsytere har på ulikt vis tilknytning til professor Svein Lie ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, som også er de tre redaktørenes arbeidsplass. Lie, som hylles i forbindelse med at han ble 70 år i desember 2011, presenteres i bokens innledning som en sentral skikkelse når det gjelder utvikling av nasjonale og internasjonale prøver, som premissleverandør i norsk skolepolitisk debatt og sentral aktør innen norsk realfagsdidaktikk. Det er Lie selv som har skrevet bokens avslutningskapittel; et spennende bidrag med personlige tanker om skole og undervisning basert på «nærkontakt med fenomenet gjennom et langt liv», i ulike roller og funksjoner, blant annet som medlem av Kvalitetsutvalget (Søgnen-utvalget). Han diskuterer tema som fravall i videregående skole, læreres autoritet, mobbing, forholdet mellom kunnskaper og ferdigheter med mer, og fletter fint inn egen bakgrunn og erfaringer. Et eksempel er fra gymnasiet hvor han arbeidet på 70-tallet med syv lektorer med hovedfag i fysikk og tre realfagslærerne med doktorgrad. Hva med dagens læreres faglighet og status? Gjennom historier fra klasserom på 60-tallet sammenlignet med dagens virkelighet får han fram store endringer som har skjedd. Han stiller spørsmål ved flere «tatt-for-gitt» sannheter, for eksempel, er det gitt at alle skal ta så mye teoretisk utdanning som mulig?

### Måling av kvalitet

Boka er inndelt i to hovedbolker med til sammen 19 kapitler i tillegg til Lies bidrag. Vi har å gjøre med en omfattende bok som

spenner vidt innenfor de hovedtema som er berørt. I del 1, «Å måle kvalitet», inngår ni kapitler med bidrag fra Rolf V. Olsen og Guri Skedsmo, Jan-Eric Gustafsson, Peder Haug, Erling Lars Dale, Therese Nerheim Hopfenbeck, Hanna Eklöf, Marit Kjærnsli, Carl Angell, Lars Monsen og Are Turmo. For eksempel gir Olsen og Skedsmo en innføring i fenomenet kvalitetsindikatorer; en øvelse i å redusere kompleks informasjon til noe håndterbart. Store kvalitetsmål om skoler og elevers læring og utvikling skal i den andre enden kunne måles eller avleses ved hjelp av et «balansert utvalg» av indikatorer, det vil si egenskaper ved de fenomen som måles. Bakgrunnen er OECDs spørsmål fra 80-tallet om hvordan man vet om de politiske målene er nådd, og public management-reformene i offentlig sektor på 80- og 90-tallet. Forfatterne hevder at det er utfordrende å lage gode kvalitetsindikatorer. De ser ut til å ville finne et balansepunkt mellom «å anerkjenne kompleksiteten i det fenomen man ønsker å måle» og det å «være villig til å lete etter fornuftige forenklinger som gjør det mulig å utforme verktøy for å måle og synliggjøre viktige aspekter ved denne kompleksiteten». Formålet er at indikatorene skal være nyttige redskap for myndigheter, skoleeiere, skoleledere og lærere. Kapitlet drøfter ikke om eller hvordan denne nytteverdien viser seg i praksis.

I Gustafssons bidrag får vi ytterligere innsikt i historien bak de internasjonale undersøkelsene, som kan spores tilbake til 1958. En gruppe forskere fra ulike disipliner hadde en serie møter hos UNESCO i Hamburg for å drøfte evalueringsspørsmål med en hovedidé om at det er mulig å bestemme resultat av utdanning som skal kunne være sammenlignbart på tvers av land. Gustafsson sier at selv om mange utdanningsforskere stiller seg tvilende til en slik idé, så viser omfanget og betydningen av de internasjonale undersøkelsene at de



bidrar med kunnskap av verdi for et stort antall utdanningssystem. Han går ikke videre i drøftinger av de grunnleggende ideene, men fokuserer heller på metode-spørsmål knyttet til måling av kunnskaper og ferdigheter. Han diskuterer også visse muligheter for å trekke slutninger om kausale relasjoner på grunnlag av de internasjonale undersøkelsene gjennom longitudinelle studier på landnivå, hvor det er mulig å kontrollere for «uteslutna» variabler som er konstante over tid.

### Om å gå bak tallene

Haug argumenterer i sitt kapittel for hvor viktig det er å gå bak tallene i undersøkelsene og studere nærmere hva som kan ha skapt de resultatene som kommer fram. Dette er en motsats til de spontane reformene – panikkhandlingene for å oppnå bedre rangering. Han presenterer resultat fra klasseromsobservasjoner som viser at det har skjedd et skifte i arbeidsformene i skolen fra å være lærerdominert til å være elevaktive. Nesten 2/3 av aktiviteten – når det dreier seg om fag – handler om elevens arbeid med å løse oppgaver. Ifølge Haug overlater disse arbeidsformene mye til elevene selv, og elevenes personlige forutsetninger får stor betydning, mens lærernes rolle blir marginal. Dette mener han kan gi indikasjoner på hvorfor elevene presterer «bare» middels på de internasjonale undersøkelsene, som han for øvrig hevder har hatt stor betydning for økt interesse for å studere hva som foregår i norske klasserom.

Dales bidrag handler om Vygotskijs utfordringer til psykometri og om at didaktikk og psykometri kan utvikles gjennom samarbeid. Ett av hans poeng er at om elevs læringsutbytte skal måles, så må en bryte med den normorienterte og i hovedsak psykologiorienterte testtradisjonen. Han kritiserer reformpedagogikkens biologiske orientering om menneskets intelligens som «medfødt» og dens forståelse av at elever har

«praktiske» eller «teoretiske» anlegg. Ved hjelp av Vygotskijs grunnleggende tenkning om sammenhengen mellom språk og handling, hevder han at det må tenkes nytt om de «teoretiske» og «praktiske» fagene. Han argumenterer for et kunnskapssamfunn for alle hvor høyere funksjoner (for eksempel bevisst oppmerksomhet, logisk hukommelse og abstraksjon) kan utvikles hos alle, og at det kan utvikles innen en kontekst med «enkle tekster, enkle problemer, enkle avgrensninger, enkle begrepssystemer» – og dette kan skje innen alle skolefag. Hans hovedpoeng er at elever som mestrer høyere funksjoner i enkle sammenhenger kan vise seg å ha økt størrelsen på sin nærmeste utviklingssone. Det er her tester kan spille en rolle, i samspill med didaktisk utvikling.

### Selvregulering og læringsstrategier

Enkelte kapitler går inn på mer spesifikke tema knyttet til de internasjonale undersøkelsene. Hopfenbecks kapittel tar opp begrepene selvregulering og læringsstrategier, tema som har fått økt oppmerksomhet etter PISA-undersøkelsene. Hun viser hvordan forskere gjennom PISA har bidratt til å videreutvikle målinger av elevenes læringsstrategier. Ønskemålet er å bidra til elevenes selvregulerte læring, og hun diskuterer noen mulige veier for dette. Eklöf, Hopfenbeck og Kjærnsli ser på fenomenet testmotivasjon og hva vi i dag vet om i hvilken grad elevene gjør sitt beste når de utsettes for de internasjonale undersøkelsene. Resultater viser at både norske og svenske elever ser ut til å ville fremstå i godt lys og gjøre sitt beste på testene. Samtidig, hevder forfatterne, er det fremdeles ikke klart hvordan man måler testmotivasjon på en effektiv måte. Angell og Kjærnsli tar opp koding og vurdering av elevsvar på åpne oppgaver med utgangspunkt i spørsmål om i hvilken grad man kan få pålitelig informasjon for eksempel om

hvilke løsningsstrategier elevene har brukt og hvilke forestillinger de har, noe de mener det er mulig å få.

Monsen viser i sitt kapittel hvordan utvalgte resultater fra elevundersøkelsen kan analyseres og potensielt brukes som datagrunnlag for skolars arbeid med å utvikle seg. Turmo drøfter forholdet mellom skoleprestasjoner og sosial bakgrunn i de internasjonale undersøkelsene, og han slår til lyd for at PISA ikke trenger å befatte seg med spørsmål om sosial bakgrunn da slike data finnes andre steder.

### Kvalitet i fag

Bokas del 2, Kvalitet i fag, omhandler didaktiske perspektiv. Her er det bidrag fra Tove Frønes, Astrid Roe og Wenche Vagle om utvikling, resultater og bruk av nasjonale prøver i lesing på ungdomstrinnet. De konkluderer med at prøvene gir den informasjonen de skal, det vil si om elevenes grunnleggende ferdigheter i forhold til målene i Kunnskapsløftet. De argumenterer også for at «teach-to-the-test» kan forstås positivt; at effekten av de nasjonale prøvene kan være at lærere arbeider mer målrettet med elevens leseforståelse i fagene. Glenn Ole Hellekjær viser i sitt kapittel hvordan lesetester er benyttet for å studere utvikling av elevs leseferdigheter. Det er også et kapittel om kartleggingsprøver på barnetrinnet, skrevet av Inger Throndsen og Bjørnar Alseth. Fokus her er prøvenes formål, bruksområde og utvikling. Disse prøvene har til hensikt å finne fram til elever som trenger særlig oppfølging.

### Matematikk- og naturfagundervisning

Det er videre fire kapitler som omhandler ulike sider ved matematikkundervisning. Liv Sissel Grønmo setter søkelyset på aritmetikk og algebra og viser hvordan data fra ulike undersøkelser kan brukes for å få bedre innsikt i elevs kunnskaper innen matematikk. Bodil Kleves kapittel presenterer en kasusstudie av tre lærere

og deres matematikkundervisning. Utgangspunktet er TIMSS-studier som viser at matematikklærere har ulik undervisningspraksis, selv om de for eksempel arbeider ved samme skole. Hun er opptatt av faktorer eller føringer som påvirker lærernes undervisning, og viser hvordan tre lærere responderer ulikt på læreplanen. Guri A. Nortvedt har gjort en gjennomgang av tekstopp-gaver i matematikk og særlig undersøkt hvordan ulike tekstaspekter kan påvirke elevenes forståelse av oppgaven. Ole Kristian Bergem og Kirsti Klette diskuterer i sitt kapittel hvordan samtaler kan brukes som læringsverktøy i matematikk. De mener at lærerne må skaffe seg innsikt i elevenes tenkning slik at samtalen kan gjøres relevant.

I de tre kapitlene om naturfagundervisning er det bidrag fra Marianne Ødegaard hvor hun, til dels i likhet med Kleve og matematikklærerne, fokuserer på lærernes refleksjoner, dilemmaer og gjennomføringen av aktiviteter.

Siv Flåsen Almendingen, Tom Klepaker og Johs. Tveita har i sitt kapittel fokus på utradisjonelle didaktiske verktøy som kan brukes for å forbedre kommunikasjonen i naturfagundervisningen. Hvordan gi elevene trening i og selvtillit til å formulere sin kunnskap? Svein Sjøberg har forskning og naturfagdidaktikk i fokus og omtaler her også Svein Lies arbeid.

Bokas målgrupper er alle som er engasjert i norsk skole, forskere, lærer-utdannere, lærere, lærerstudenter eller personer innen forvaltning og politikk. Men den er først og fremst skrevet for forskere. Det synes også å være riktig.

Boka er omfattende, 20 kapitler er vel mye, men det er samtidig korte kapitler slik at de enkeltvis kan leses ganske raskt. Rekkefølgen på kapitlene er ikke alltid selvforklarende, og boka lykkes ikke helt i å få fram en eventuell form for systematikk i feltet. Diskusjonene handler om en rekke separate tema hvor det i

svært liten grad er trukket tråder mellom bidragene. Dale slår i sin tekst fast at «en trenger å bestemme hva som er overordnet og underordnet i de ulike fagenes begrepssystemer». Noe tilsvarende kunne vært ønskelig for et mer samlet perspektiv på bokas forskningsfelt. Her kunne redaktørenes innledning gjerne vært mer utfyllende og kanskje bidratt til en bedre helhet. Hva er overordnet og underordnet i dette store feltet som boka spenner over?

Redaktørene synes ellers å ta for gitt «etter PISA-dreiningen» som utgangspunkt og bretter ut de mange kapitlene uten å ta opp hvorfor-spørsmål i sin innledning. Vel, det er mulig at det er andre bøker som skal diskutere presuposisjonene i dette feltet, de tatt-for-gitt forestillingene om målinger og internasjonale sammenligningers nødvendighet innen utdanningssystemer. Samlet gir boka spennende innsikt i svært tidsaktuelle tema og i de sammensatte prosessene som pågår, her og nå. Det slår meg at det er omfattende bestrebelser dette handler om, innfløkte prosesser som krever mye og langvarig arbeid av mange – for at norsk utdanningssystem skal henge med i den internasjonale konkurransen. For det er vel det som er formålet her?

## Hvordan lykkes som skoleleder

Pål Riis og Lisbeth Ehrstedt

### **Skoleledelse i praksis**

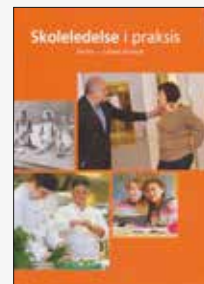
*Pedlex Norsk Skoleinformasjon 2013*

170 sider

AV MARIT RUNDBERG

RÅDGIVER VED BREIDABLIKK UNGDOMSSKOLE I SANDEFJORD

Suksessoppskrift på god skoleledelse, finnes den? Ifølge forlagetets forhåndsomtale er Pål Riis, kjent som «super-rektoren» fra Ullern videre-



gående skole som på få år forvandlet Ullern fra å være dumpeskolen til Oslos beste skole, den rette til å gi praktisk kunnskap om hva som kreves for å lykkes som en fremtidsrettet skoleleder. Boka er skrevet sammen med Lisbeth Ehrstedt, som i en årrekke har jobbet med ledelse og organisasjonsutvikling. Tanken er at boka skal bli til nytte for rektorer og skoleledere, ikke minst for alle som deltar på nasjonal lederutdanning for skoleledere, men også for andre i utdanningssektoren som ønsker bedre innsikt i hva «suksessoppskriften» kan være. Siden Pål Riis både har ledet Ullern til å bli demonstrasjonsskole, har vært ekspertvurderer i Utdanningsdirektoratets statlige prosjekt «Kunnskapsløftet, fra ord til handling», og for tida har ansvar for mellomlederopplæringen i Vestfold fylkeskommune, har han samlet erfaringer som kan komme andre skoleledere til nytte.

### **Å bry seg om sine medarbeidere**

Ledere som er opptatt av å få til et fremgangsrikt lederskap, har evne til å

skape gode relasjoner mellom lederen og de som blir ledet, mener Riis. Moder Therasas korte og berømte tale: «Do you know your people? Do you love them?» blir nevnt som en nøkkelfaktor for å lykkes. Det går ikke an å være skoleleder uten å bry seg om de menneskene man skal lede slik at de igjen kan bruke det beste i seg selv i arbeidet med å motivere elevene. Motivasjon, driv og energi i arbeidet skaper vekst, og i neste omgang gode resultater. Alle er ulike og må ha ulik oppfølging. En «coachende» lederstil er et godt praktisk verktøy for å få dette til. Både Pål Riis og Lisbeth Ehrstedt har lang erfaring og mye kunnskap om coaching. Det får vi også noen praktiske eksempler på i det siste kapittelet som handler om medarbeidersamtalen.

### **Å gjøre de rette tingene riktig**

Samtidig er pedagogisk ledelse mer enn medarbeideroppfølging. Det handler ifølge Riis om å gjøre de rette tingene riktig. Som ny leder på en skole har man ikke lang tid på seg før man blir satt i bås som enten for «snill» eller for «streng». Boka inneholder konkrete råd til hvordan man skal ta føringen og finne eget handlingsrom midt i handlingstvangen mellom ledelse, styring og administrasjon. Hvis man skal lykkes som leder, må man bli godkjent som skoleleder, få oppslutning og tiltro. Tillit og gode relasjoner er viktig for at kolleger skal la seg påvirke. Man kan bruke sin legitime makt, men lederadferden må være rettet mot medarbeiderne i den hensikt å støtte og motivere, ta vare på dem og bidra til deres personlige og faglige utvikling. På samme tid må det skapes strukturer på mange plan i organisasjonen slik at den oppleves som ryddig og forutsigbar. Som leder er man rollemodell for medarbeiderne, og handlingsrommet må, når det er nødvendig, brukes til å sette i gang endringsprosesser i den hensikt å være tettere på lærerne og undervisningen.

### **Skolevandring for bedre pedagogisk praksis**

Teaching and Learning International Survey (TALIS) som gjennomføres hvert 5. år, har gitt et bilde av norsk skoles utfordringer; en svakt utviklet oppfølgingskultur, relativt svak pedagogisk ledelse og et manglende system for oppfølging av lærere. Den største utfordringen for norske skoleledere er å gi lærerne konstruktive tilbakemeldinger på undervisningspraksisen og støtte dem i deres profesjonelle utvikling. Da må de våge å ta steget over terskelen til klasserommet, mener Riis. Men å sette i gang skolevandring uten å ha blitt enig om hovedfokus sammen med lærerne som får besøk, har lite for seg. Besøkene må være godt forberedt og ventet. Dette kan gi lærerne mulighet til refleksjon rundt egen praksis, slik at de ikke faller inn i det han kaller *autopilotfella*. Målet må være å gi lærerne motivasjon til å se med nye øyne på egne pedagogiske valg, ikke bare for å forbedre disse, men også for å spre gode ideer og metoder i kollegafellesskapet. Riis og Ehrstedt viser til John Hatties rapport fra 2009 som evidens for at undervisningsledelse er hoveddimensjonen i pedagogisk ledelse, både for skoleledere og lærere. Kvaliteten på det elevene lærer av lærerne i klasserommet, danner utgangspunkt for et godt læringsutbytte og videre for gode resultat på en skole. En leder må ha oversikt og innsyn i denne praksisen og kunne sette inn tiltak der kvaliteten er for lav. Men et slikt endringsarbeid krever mot.

### **Dyrke fram god skolestruktur og skolekultur**

Slik kommer boka inn på kjernen i å få til endring: Å bygge opp skolekulturen og skolestrukturen. Riis og Ehrstedt setter opp en 9-punkts liste over viktige elementer som system og byggesteiner for en god læringskultur, men kultur for læring er likevel ikke noe som kan besluttes.

Hele organisasjonen må være innrettet mot læring, refleksjon og undring. Fasit eller suksessoppskrift finnes ikke. Vi er ulike, fasiten kan endre seg. Å finne engasjementet og gløden i hele kollegafellesskapet som igjen gir ny giv til elevene, er nøkkelen til god læringskultur. Ledernes oppgave er å sette av tid og ressurser til ledelse og medarbeiderutvikling. Da må man bli flinkere til å delegere bort de tidkrevende arbeidsoppgavene som å skaffe vikarer, skrive individuelle arbeidsavtaler, svare på permisjonssøknader og drive brannslukking.

### **En samstemt organisasjon**

Bokas del 2, om roller og organisering, gir mange praktiske råd til lederteamet på en skole. Kunnskapsmedarbeidere kan ikke detaljstyres, målet er å få fram styrker og kunnskaper som hver person innehar. Strukturene og rollene lederne imellom må derfor være godt organisert. Samspillet i et lederteam er viktig for at ledelsen skal framstå som samstemt og enhetlig. Åpenhet og trygghet er nøkkelmoment for å få dette til. Det er viktig å bygge på det man står sammen om, og det er også viktig å få innspill fra andre utenfor lederteamet. Man må vite hvem man skal forholde seg til og rapportere til. Som rektor er man både topp- og mellomleder. Skoleeier skal være rektors og skolers medspiller, men her er en felles norsk praksis ennå ikke befestet, sier han og viser Rambølls forskning etter Utdanningsdirektoratets prosjekt, «Kunnskapsløftet, fra ord til handling». Forventninger til gode resultat i kommunens og fylkets skoler må innbefatte at også rektor blir verdsatt og sett. Dette skjer ikke i alle kommuner.

### **Håndtere den daglige driften**

Kapittel 4 og 5 inneholder mange viktige sider ved styring og administrasjon, jus og skoleledelse. Det er ofte i håndteringen av disse områdene at rektor blir vurdert og får anerkjennelse som en god

skoleleder. Her fremholder Riis «balansert målstyring», som blant annet er styringsmodellen for Oslo-skolen, som den beste og mest systematiske modellen for å nå målene. Boka går ikke nærmere inn på hvilke mål og parametere for mål som skal være grunnsteinene for denne modellen. Det må skoleeier selv arbeide frem i samarbeid med skolene, og skolene må utvikle et system der alle kjenner mål og delmål. Videre finnes henvisninger til ulike lover som skoleledere må kunne håndtere riktig når det er nødvendig. Sjekkliste til bruk ved forskjellige juridiske saker understreker bokas praktiske karakter. Her er det ikke minst viktig med hjelp fra jurister og andre som kan støtte en leder i de vanskelige prosessene.

### Mellomledere og kontormedarbeidere

Et helt kapittel er viet mellomlederrollen, som er nærmere den daglige driften og har tilgang på langt mer informasjon om situasjonen på lærer- og klassenivå enn rektor. En mellomleder har stor betydning for å vedlikeholde motivasjonen for et vellykket endringsarbeid, og ledelsen må stadig stille seg selv kritiske spørsmål til hvordan denne funksjonen fungerer slik at mellomlederen ikke må gå i «spagat» mellom administrative og undervisningsrelaterte oppgaver. Boka gir mange eksempler på hvordan tida kan struktureres slik at en bruker tid og krefter på kjerneoppgavene, ikke minst hvordan man kan tenke nytt rundt administrasjonsfunksjoner som økonomi, personal, regnskap, lønn, kontoroppgaver og IKT. Kontoret på skolen er hjertet i skolen, skolens ansikt utad. Medarbeidere som innehar kontorfunksjonene, må også bli sett og få anerkjennelse for den jobben de gjør. Det er stadig nødvendig å se på oppgavefordeling og i samarbeid med kontorpersonalet omstrukturere slik at funksjonene tilpasses den enkeltes kompetanseområde og styrkesider.

### HR som grunnlag for verdiskaping

Siste del av boka er viet den menneskelige faktoren, (Human Resources, HR), som er grunnlag for all verdiskaping i dagens kunnskapssamfunn. Riis og Ehrstedt opplever skolen som i en startfase når det gjelder å utforme en egen politikk for helhetlig tenkning rundt HR. Virksomheter med mennesker som føler seg sett, som er engasjerte og entusiastiske i jobben sin, får bedre resultater, viser en studie med 80 000 ledere fra ulike offentlige (også skoler) og private virksomheter: Ledere som la vekt på dette, fikk også de beste tilbakemeldingene og ble ansett som støttende ledere hos de ansatte. Også norske forskere har gjort lignende funn. Å bygge en personalpolitikk bygd på et HR-fundament, krever jevn, systematisk jobbing og, om mulig, innhenting av kunnskap og kompetanse fra mennesker som er eksperter på dette. Pål Riis har for eksempel brukt Lisbeth Ehrstedt som HR-utvikler på Ullern videregående. Det finnes mange andre med lignende kompetanse, og et mål må være å finne ressurser til å ta i bruk slike ressurspersoner til hjelp i dette arbeidet. Boka gir forslag til 15 viktige områder for god personalpolitikk som en plukkliste for ledere, da innholdet kan variere fra skole til skole. Å utvikle det medarbeiderne er gode på, er kjernen. Derfor er siste kapittel i boka viet hvordan ansette de rette medarbeiderne og også få til et godt klima i medarbeidersamtaler. Her er ikke minst coachingmetoden viktig som spørremodell for å få medarbeiderne til å sette ord på sterke og svake sider ved egen praksis.

Skoleledelse i praksis er bare på 170 sider med litteraturliste og stikkordregister. Den skal være en praktisk veileder og gir ikke rom for dypere teoretiske refleksjoner rundt områder der en skoleleder trenger dybdekunnskap, så som å kjenne til og anvende ulike ledelsesstrategier og ha grundig oversikt over kulturuttrykk,

slik at det fremstilles som mer enn et dyrkningsområde. En svakhet ved boka er at forfatterne begrunner noen påstander med «forskning viser» uten å si hvilken forskning de sikter til. Det forundrer meg i tillegg at ikke ordet *medbestemmelse* er nevnt en eneste gang i boka, og tett samarbeid med fagforening er bare nevnt i forbindelse med tvister og behandling av dem. Medarbeidernes plikt til arbeidsinnsats og samarbeid er vektlagt, men ledelsens plikt til å ta i bruk spillereglene i arbeidslivet og sette det i system i samarbeid med tillitsvalgte, blir ikke tatt med. Styringsstrategien «balansert målstyring» blir også, uten forbehold, nevnt som den beste måten å drive skole på uten å gå i dybden på modellen eller gi praktiske eksempler på hvilke mål som må inn for å være gode parametere for et godt læringsresultat. At alt kan måles og veies for å vise et godt læringsutbytte, synes udiskutabelt.

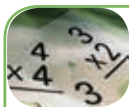
Styrken i boka er etter min mening det sterke fokuset på tett medarbeideroppfølging og støtte til lærerne og andre ansatte, kontinuerlig og systematisk arbeid med struktur og pedagogisk ledelse i en skole. Suksessoppskrift eller ikke, alle som er involvert i skoleledelse eller har interesse av å bli det, kan ha god nytte av å bruke boka som en veileder til bedre ledelse. Ingen mennesker er like, de må møtes på ulike måter. Beholder man motivasjonen, vil skolen drives fremover, mener Riis og Ehrstedt. Og de har rett i at motivasjon smitter, der ligger kjernen til suksess.





# Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet, høsten 2013

Kurs- og konferanseoversikt – [www.utoanningsforbundet.no/kurs](http://www.utoanningsforbundet.no/kurs)



## 10. oktober Hva er god matematikk-undervisning?

**Sted:** Lærernes hus, Oslo

**Pris:** 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

**Målgruppe:** Matematikklærere i grunnskolen

**Foredragsholder:** Mona Røsseland

Hvordan skal vi arbeide med faget slik at elevene får en kompetanse som bærer, framfor kortsiktig avkastning ved å pugge til nærmeste prøve? Det blir praktiske og klasseromsnære eksempler.



## 14. okt./ 15. okt. Omvendt undervisning

**Sted:** Trondheim (14. okt) / Oslo (15. okt)

**Pris:** 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

**Målgruppe:** Lærere i ungdoms- og vg. skole

**Foredragsholder:** Roger Markussen og Bjørn Ove Thue

Lær metoden «Flipped Classroom», der eleven ser teorien på video hjemme og jobber aktivt med faget på skolen. Det gir mer tid til å hjelpe hver enkelt elev og det blir enklere å tilpasse undervisningen.



## 22. oktober Ledelse av kvalitetsarbeid

**Sted:** Sola kulturhus, Stavanger

**Pris:** 800 (medlem), 1500 (ikke-medlem)

**Foredragsholder:** Ingrid Lund og Knut Roald

**Målgruppe:** Styrere og skoleledere

Hva kjennetegner arbeid med kvalitetsvurdering når en lykkes med å etablere organisasjons- læringsprosesser som reelt fører til utvikling? Foreleserne vil bl.a. snakke om grunnleggende prinsipper for ledelse av barn, unge og voksne.



## 28. oktober Between the Lines

**Sted:** Thon Hotel Maritim, Stavanger

**Pris:** 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

**Målgruppe:** Engelsklærere på ungdomstrinnet

**Foredragsholder:** Hildegunn Elvestad og Trude Nordmo

Få praktiske tips til hvordan en gjennom lese- og læringsstrategier kan fremme leseforståelse i engelsk. Hvordan kan vi gi elevene redskaper som hjelper dem i møtet med en ikke-tilrette- lagt virkelighet utenfor klasserommet?



## 23.okt,28. okt,1. nov,11.nov Revidert læreplan i norskfaget

**Sted:** 23. okt. (Oslo), 28. okt. (Trondheim), 1. nov. (Stavanger) og 11. nov. (Bergen)

**Pris:** 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

**Målgruppe:** Norskklærere i videregående skole

Nytt kurs i den reviderte læreplanen for norsk-faget i VGS. Temaer: skriveopplæring (progresjon, revisjonskompetanse, modelltekster), samt muligheter og utfordringer i de nye kompetanse-målene for lesing av skjønnlitteratur.

**Arr.:** Utdanningsforbundet og LNU



## 29. oktober Naturfag/samfunnsfag: En klode i endring

**Sted:** Lærernes hus, Oslo

**Pris:** Seminaret er gratis

**Foredragsholder:** Kikki Kleiven, Marit S. Marino, Andreas Viestad, Tobias Thorleifsson, Gunhild A. Stordalen m.fl

Kan vi møte klimautfordringene og samtidig tilrettelegge for det gode liv? I tillegg til konkrete undervisningstips blir aktuelle temaer som bærekraftig mat og "nudging".

**Arr.:** Miljøverndepartementet og Utdanningsforbundet



## 31. oktober Vurdering for læring

**Sted:** Grand Hotel Terminus, Bergen

**Pris:** 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

**Foredragsholder:** Roar Engh

**Målgruppe:** Lærere i grunnopplæringen og lærerstudenter

Med dette kurset ønsker vi å styrke et hel-hetlig arbeid med vurdering, der vi både tar opp generelle vurderingsprinsipper og sentrale føringer gjennom vurderingsforskriften og vurdering for læring tilpasset de enkelte fag.



## 6. november Folkehøgskolekonferansen

**Sted:** Lærernes hus, Oslo

**Pris:** 1000

**Foredragsholder:** Tom Tiller, Einar Øverenget, Elisabeth O. Kolbjørnsen, Pål Gustavsen m.fl.

Folkehøgskolekonferansen 2013 har fått tittelen «Læringslyst». De aller fleste elever går ut av folkehøgskolen med styrket selvtilitt, større læringslyst og motivasjon for veien videre. Hva er det som gjør at folkehøgskolen lykkes?

**Arr.:** Folkehøgskolene og Utdanningsforbundet



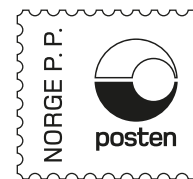
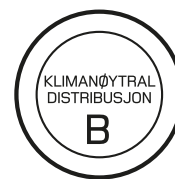
## 11. november Tysk: Muntlige aktiviteter i klasserommet

**Sted:** Lærernes hus, Oslo

**Pris:** 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

**Foredragsholder:** Annelie Ott, Béatrice Blom

Praktisk kursdag hvor det å få elevene til å snakke mer tysk er i fokus. Kursholderne deler de beste erfaringene fra sin egen praksis med deltakerne, og målet er å formidle nye idéer til undervisningen. Deltagerne får prøve et utvalg varierte, muntlige øvelser.



Returadresse:  
BEDRE SKOLE  
Postboks 9191 Grønland  
N-0134 OSLO

## Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet, høsten 2013

Kurs- og konferanseoversikt – [www.utdanningsforbundet.no/kurs](http://www.utdanningsforbundet.no/kurs)



### 15. november Fransk: – faire parler les élèves!

**Sted:** Lærernes hus, Oslo

**Pris:** 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

**Foredragsholdere:** Estelle Fohr-Prigent og  
Pierre Lederlin

Velkommen til kurs for fransklærere i ungdoms-  
skoler og videregående skoler. Dette blir et  
praktisk-pedagogisk kurs med fokus på  
muntlige aktiviteter. Meld deg på og få inspirasjon  
til undervisningen og tips til praktiske opplegg.  
Kvelden før kurset inviterer vi til en åpen  
soirée détente en français.

**Arr.:** Fransklærerforeningen og Utdanningsforbundet



### 18.–19. november Klasseledelse – lær av Canada!

**Sted:** Lærernes hus, Oslo

**Pris:** 2000 (medlem), 3600 (ikke-medlem)

**Foredragsholdere:** Marie Geelen og Jim  
Craig

Å lede og organisere på en slik måte at  
elevene trives, lærer og utvikler seg ut fra  
egne forutsetninger, handler om god klasse-  
ledelse. Dette kurset vil ha fokus på praktisk  
utprøving av lærings- og ledelsesstrategier  
som fremmer samarbeid og inkludering.  
Metoden som benyttes kalles samarbeids-  
læring.



### 21. november Nasjonal PPT-konferanse

**Sted:** Thon Hotel Oslofjord, Sandvika

**Foredragsholder:** Tore Frost, Anne D. Tveit,  
Nils Breilid, Henrik Syse, Eli Gundersen, Gro  
Hartveit

**Påmelding:** [congrex.no/pptlandskonferanse](http://congrex.no/pptlandskonferanse)

Denne konferansen skal være en arena hvor  
utdanningspolitiske debatter og politiske  
føringer som angår PP-tjenesten belyses.  
Tema i år er: "PP-tjenestens rolle i et  
inkluderingsperspektiv".

**Arr.:** Utdanningsforbundet, Psykologforeningen,  
KS og Utdanningsdirektoratet



### 26. november Klasseledelse

**Sted:** Radisson Blu Caledonien, Kristiansand

**Pris:** 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

**Foredragsholder:** Terje Ogden

Å lede undervisnings- og læringsaktiviteter i  
dagens skole, handler ofte om å finne et godt  
balansepunkt mellom frihet og kontroll eller  
mellom humor og alvor.

Klasseledelse er kanskje den viktigste forut-  
setningen for at lærere skal lykkes i jobben,  
og er uløselig knyttet til god undervisning.



### 2. desember Midtøstenseminar

**Sted:** Lærernes hus, Oslo

**Pris:** 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

**Foredragsholdere:** Hilde Henriksen Waage,  
Jacob Høigilt, Frida Nome m.fl.

Velkommen til lærerseminar om politisk  
islam som drivkraft i de arabiske landene.  
Formålet med seminaret er å øke forståelsen  
for den senere utviklingen i Midtøsten og  
islams rolle i regionen. Hvorfor har islam så  
sterk mobiliseringskraft i den arabiske verden?  
Hvor går veien videre for Syria og Egypt? Har  
palestinerne tapt kampen om landet?

**Arr.:** FN-sambandet og Utdanningsforbundet



### 4. desember Lærersamarbeid

**Sted:** Lærernes hus, Oslo

**Pris:** 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

**Foredragsholdere:** Lærere og ledere fra  
Ringsdalsbekk

Hvordan kan lærere, skoleledere og skole-  
eiere utvikle en skolekultur som styrker  
samarbeidet? På hvilken måte kan skolens  
organisering bygge opp under et konstruktivt  
lærersamarbeid?

Hva er kostnadene og gevinstene ved et  
forpliktende lærersamarbeid – for hvem?