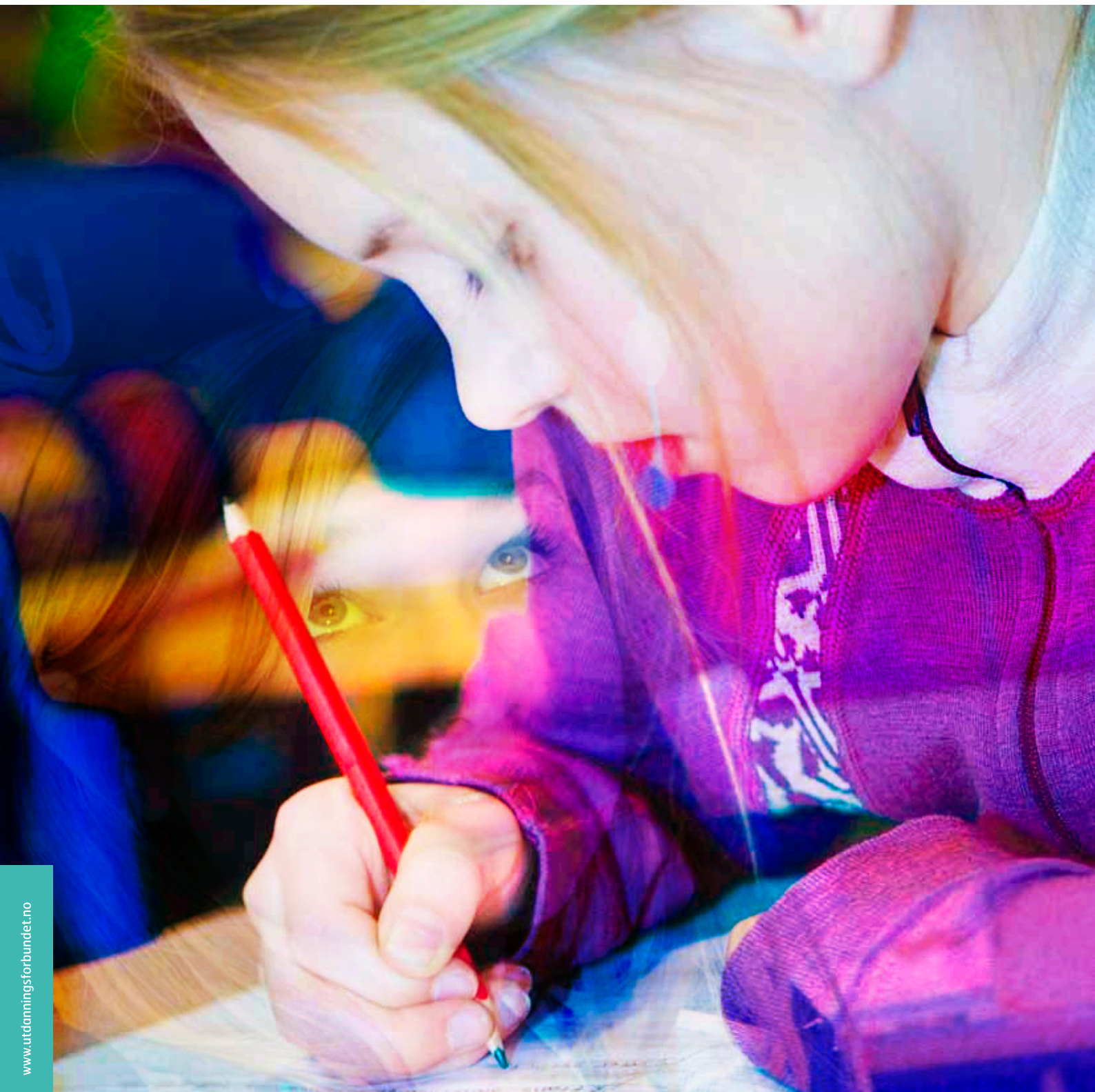


BEDRE SKOLE

Nr. 1 - 2012 Tidsskrift for lærere og skoleledere



Kan du skrive? Har du noko viktig å seie?



Den kjende retorikaren Georg Johannesen brukte å stille to spørsmål når han fekk ein tekst til vurdering: Kan vedkomande skrive? Har han noko viktig å seie? To grunnleggjande og viktige spørsmål som fungerer godt når den som vurderer

skal vere portvaktar: Anten er teksten god nok, eller så er han det ikkje.

Men for ein lærar er alle tekstar likeverdige – om ikkje like gode, så like viktige. Då vert spørsmålet om vedkomande «kan skrive» meir komplisert. Læraren må vite kvar ho skal leggje lista for kvart steg og kva ho skal ta med i vurderinga. Lesing og rekning kan som regel vurderast i høve til «rett og gale» i ei eller anna form, men skriving let seg ikkje fange så lett. Det er ein kreativ prosess – bortsett frå rettskrivinga, då. Det er kanskje difor akkurat denne delen av skrivinga har fått så stor merksemd i tidlegare skriveundervisning, sjølv om ein òg på dette området finn ulike oppfatningar om kva krav ein skal setje på dei ulike trinna.

Til hausten skal elevane sin skriveugeleik igjen prøvast, denne gongen som utvalsprøver, ikkje nasjonale prøver. 90 sensorar har vorte skolerte i dette arbeidet, og måten dei vurderer godt og dårleg på vil venteleg kunne bli ein nasjonal standard for kva som er godt og dårleg på dei ulike stega. I sin tur vil denne standarden bli teken inn i andre delar av skulen og danne grunnlag for både skriveopp- læringa og vurderinga.

Det er lett å tenkje at vurdering er noko som fyrst og fremst gjeld for skulen. Men alle elevar skal ut i samfunn og arbeidsliv, og her vil dei kunne ta med seg nye kunnskapar og haldningar. Skal tru om det blir like lett for gamle byråkratar og andre som tener løna si på å produsere dokument når det kjem ein horde med unge nyutdanna som er vane med kritisk vurdering av tekstar, rusta med eit metaspråk til formålet. Det kan nok bli ganske plagsamt for dei som opplever at det som tidlegare var godt nok, ikkje lenger held mål. Slik kan ei skjerping av vurderinga av skriving i skulen i siste instans føre til mindre bruk av papir (eller kanskje til at fleire vel å gå tidleg av med pensjon).

Men tilbake til Georg Johannesen. Det er ikkje nok å kunne skrive, du må ha noko å seie. Dette er ei vel så stor utfordring for skulen. For få kan skrive godt når teksten ikkje er viktig. I denne utgåva av Bedre Skole er skriving eit tema, og det som går igjen i mange av artiklane, er korleis skrivearbeidet kan leggjast opp slik at det gir meining for elevane. Det viser seg at eigen motivasjon for å skrive noko, at det du skriv er viktig for deg, er langt viktigare for å skape gode tekstar og god skriveutvikling enn grammatikk og kommareglar. Den som har noko å seie vil til slutt alltid klare seg. Eit hjelpelaust språk kan alltid rettast opp når det berre er ein kjerne i teksten. Men når skrivinga ikkje vil noko meir ein seg sjølv, då hjelper det ikkje med verken flyt, elegante formuleringar eller god ortografi. Slike tekstar kan ikkje bli brukt til nokon ting.

Tore Bråten

2 Leiar

4 Forgrunn

Tema: Skrivning

- 11 **Veier til kunnskap, identitet og kultur. Om formål og bruk i skolens skriveopplæring**
Jon Smidt og Randi Solheim
- 17 **Oppdagende skrivning – en vei inn i lesingen**
Iris Hansson Myran
- 22 **Veiledet skrivning. Om å eie sin egen tekst**
Tore Brøyn
- 24 **Å skrive, det er å omskrive – funksjonell respons for å utvikle elevenes revisjonskompetanse**
Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen
- 30 **Med glede og respekt. Meir merksemd til nynorskelevane**
Anne Liv Steinsvik Nordal
- 35 **Sakprosa i skolen. Eksempler på undervisningsopplegg**
Kristin Helstad og Kjersti Rossland
- 40 **Bruk av blogg i undervisningen. Elever som «prosumenter» i et perforert klasserom**
Brit Iren Hetland Haavik
- 47 **Hvordan vurdere en tekst**
Tore Brøyn

- 49 **Klasseledelse i møtet med det stille atferdsproblemet**
Ingrid Lund

- 53 **Det evige og det flyktige – IKTs rolle i skolen**
Lars Vavik og Thomas Arnesen

- 58 **Analogt og digitalt – sterkest i kombinasjon**
Wilhelm Egeland

- 64 **Forskning på tvers: Den norske måten å skrive engelsk på**
Hilde Hasselgård

- 68 **Klassen som spillerom for læringsarbeid – om elevenes fellesskapsspill**
Hallvard Håsteinn

- 76 **Sosiale medium og Facebook. Eit etisk dilemma for læreren**
Brita Bjørkelo, Aslaug Grov Almås og Ingrid Helleve

- 80 **På tide å lese. Om å holde seg faglig oppdatert som lærer**
Kirsti Tveitereid

- 85 **Utvikling av personlig kompetanse gjennom utdanning i veiledning**
Inga H. Andreassen og Nina Carson

- 90 **Til ettertanke: Minoritetsspråklige elever og opplæringslovens paragraf 2-8**
Kamil Øzerk

- 93 **Bokomtaler**



Skriving er tema for denne utgaven av Bedre Skole. Se side 11–47.



IKT uten forankring i skolens formål og innhold gjør at vi står i fare for å leke blindebuk med framtidens skole. Se side 53.



Gjennom klasseromsobservasjoner kan man registrere samspill mellom elevene som sjelden får oppmerksomhet. Se side 68.

BEDRE SKOLE

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

Ansvarlig redaktør: Tore Brøyn, tore.broyn@udf.no, tlf.: 24 14 20 39. Abonnement/annonser: Hilde Aalborg, hilaal@udf.no, tlf.: 24 14 20 74.

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 1. halvår 2011: 99.349. Årsabonnement 2012: Kr 380,- for vanlig abonnement.

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

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



Lærere og elever vet for lite om det samiske folk

Den norske stat viser liten vilje til å passe på at barn lærer om det samiske folk, til tross for at det er lovfestet. Det viser en studie som har tatt for seg opplæring om samer i ulike niendeklasser i Nord-Norge.

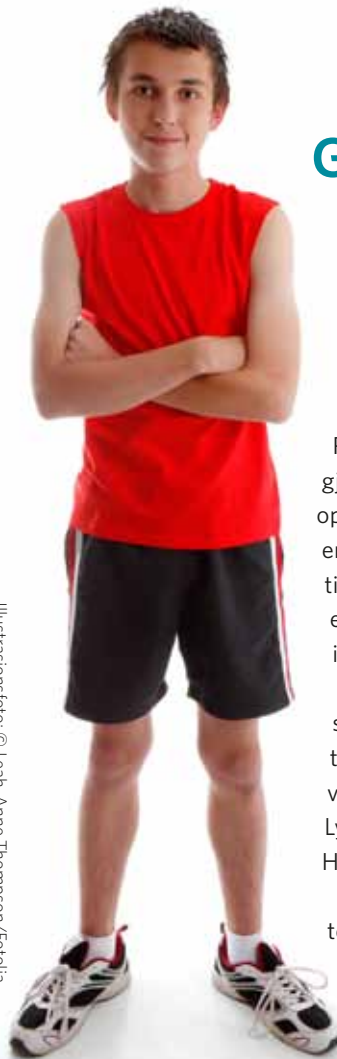
Studien viser også at det overveldende flertallet av lærerne som ble spurt, svarte at de ikke hadde lært noe særlig om det samiske, verken på lærerhøgskolen eller i form av etterutdanning.

Kunnskapsmessig viste resultatene at nesten ingen elever har lært det de skal eller bør i henhold til loven, ifølge Hadi Lile ved Norsk senter for menneskerettigheter. Han har nylig avlagt doktorgrad om temaet ved Universitetet i Oslo.

– Den viktigste delen av samenes historie er ikke med i Kunnskapsløftet. Hvordan kan man oppnå opplæringsmålet om respekt og forståelse for landets urbefolkning når elevene ikke lærer om fornorskningshistorien – en statlig styrt rasistisk opplæringspolitikk som pågikk i 112 år?

I en studie har han innhentet data fra 15 skoler og gjennomført spørreundersøkelser blant både lærerne og elevene. Det viste seg at kunnskapsnivået var lavt også i Finmark, noe som overrasket forskeren. Mange lærere svarte at de ønsker mer kunnskap, men han fant også at mange lærere i de nordligste skolene har en negativ holdning overfor samene.

Illustrasjonsfoto: © Leah-Anne Thompson/Fotolia



Gym uten glede

Mye av frafallet i gymfaget ser ut til å ha sammenheng med innføringen av Kunnskapsløftet, som har medført at karakterene i all hovedsak settes gjennom tester.

Prestasjonspresset dette medfører, gjør at elevene i stadig større grad opplever gymtimene som kjedelige og ensidige, noe som står i sterk kontrast til fagets hovedformål, nemlig at elevene skal oppleve bevegelsesglede og inspirasjon.

– Kroppsøvfaget i skolen har som mål at elever opplever fysisk aktivitet på en positiv måte. At vi er på vei bort fra dette, er alvorlig, sier Idar Lyngstad, førstelektor i kroppsøving ved Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Lyngstad leder Utdanningsdirektoratets arbeidsgruppe som har gått gjennom kroppsøvfaget, på bestilling av kunnskapsminister Kristin Halvorsen.



Illustrasjonsfoto: © olly/Fotolia

2013 blir nasjonalt språkår

2013 blir eit nasjonalt språkår. Målet er ei raus, inkluderande og samlande feiring av alt språk i Noreg med grunnlag i 200-årsjubileet for Ivar Aasen. Med Språkåret 2013 blir for første gong også bokmålet feira nasjonalt, saman med samiske språk, historiske minoritetspråk og nye innvandrarspråk.

Lista over tiltak inneheld både demokratisk vorspiel i bibliotek landet rundt, mobilapplikasjonar for språkhjelp, språket i norsk rock, folkemarsj i fotspora til Ivar Aasen, språkstafett landet rundt og vandreutstilling om språkmangfaldet i Noreg.

Nynorsk kultursentrum har teke på

seg ansvaret med å leie arbeidet med Språkåret, men direktør Ottar Grepstad legg vekt på at det er det språklege mangfaldet som skal bli feira. Difor har styringsgruppa som står bak prosjektplanen, vore samansett av representantar som har ulik språkbakgrunn, også riksmål og samisk. Faktisk var nynorskbrukarane i mindretal i gruppa.

– Ivar Aasen sitt bidrag var eit bidrag til språkleg mangfald her i landet, og det er det vi no skal markere. Vi er ferdige med den tida da eitt språk i Noreg var målet. Mangfald er eit stort ord, men vi skal fylle det med konkret innhald, seier Ottar Grepstad.



Ingunn Kjøl Wiig har etablert nettstedet del&bruk, et nettverk der lærere kan utveksle erfaringer og få oversikt over tilgjengelige ressurser. Sammen med fire andre lærere fungerer hun som moderator for forumet: <http://delogbruk.no>



Møteplass for lærere

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

I 2010 ble Ingunn Kjøl Wiig tildelt Gullepleprisen for sitt arbeid med å få i gang nettverket del&bruk der lærere og andre skoleinteresserte utveksler ideer. I dag har nettstedet ca. 8.000 registrerte brukere, men hele 20.000 personer er inne på nettidene hver måned. Du trenger nemlig ikke være registrert for å følge med på dette nettstedet.

Prisvinneren forteller at det aldri var meningen å sette opp et slikt nettverk som et permanent tilbud for lærere. Nettverksplattformen laget hun selv i løpet av noen kveldstimer for å demonstrere bruk av sosiale nettverk på et kurs hun skulle holde. Hun hevder selv at det ikke var særlig krevende å sette opp dette.

– Det er langt mer krevende å finne tid til å følge med på diskusjonene, sier Ingunn Kjøl Wiig.

– Hvorfor tror du del&bruk har hatt så stor suksess?

– Del&bruk er et knutepunkt for å diskutere på tvers av skoleslag og fylkesgrenser. Jeg mener det er et godt alternativ til Facebook, her snakker man jobb! Dessuten var vi heldige med tidspunktet. Det var behov for et slikt nettverk akkurat da, og når det først har slått an, så blir det ikke rom for andre aktører i feltet. Du kan sammenligne det med andre sosiale nettverk; det er ikke lett for aktører som for eksempel Google+ å komme inn når Facebook allerede dominerer.

– Det er tydeligvis mange som bare leser uten å skrive selv?

– Tre aktive brukere kan gjerne bidra på en slik måte at mange lærere kan ha nytte av det. Det er ikke nødvendig at alle skriver. Hvis vi hadde hatt 20.000 aktive personer som skrev på sidene, så hadde vi tvert imot hatt et problem.

– Hvor lenge skal du holde på med dette på frivillig basis?

– Vi ønsker å fortsette dette arbeidet, men hvis vi skal få sjansen til å utvikle det ytterligere, så må det tilføres ressurser. Jeg har blant annet månedlige utgifter som jeg betaler av egen lomme. Vi har søkt om offentlig støtte uten å få det, men jeg har ikke hatt så mye tid til å tenke på alternative måter å drive dette på. Vi burde i alle fall hatt en viss stillingsprosent til å drive dette, hvis vi skal klare å opprettholde det i årene framover.



Ny kompetanseforskrift i Sverige skaper kaos

■ AV WILLIAM GUNNESDAL

2. mars 2011 besluttet den svenske Riksdagen å innføre kompetansekrav for lærere og førskolelærere. Reformen har trinnvis trådt i kraft fra 1. juli 2011. Prosessen med å bestemme den enkelte lærers kompetanse – populært kalt «lärarleggen» – har skapt stor diskusjon. Fra 1. juli 2012 kreves det for å bli ansatt at man har den kompetanse som regelverket krever til den aktuelle lærerstillingen.

I alt er det om lag 180.000 lærere som skal få sin kompetanse vurdert. Hver lærer skal i et søknadsskjema fylle ut den kompetansen vedkommende har. Det svenske Skolverket har laget en lang liste over i hvilke fag og på hvilke nivå en lærer med en spesifikk utdanning kan undervise. For å få på plass «lärarleggen» etter den oppsatte tidsplanen, har Skolverket gitt bemanningsfirmaet Proffice oppdraget med å bestemme hvilken undervisningskompetanse den enkelte lærer har. For å unngå kravet om den lovhjemmel som dette krever, har Skolverket inngått en avtale med hver person som er innleid fra Proffice. Dermed blir disse betraktet for å være ansatt av Skolverket, noe som lovverket krever for å utføre denne aktuelle myn-

dighetsutøvelsen. Av Skolverkets egne ansatte er det bare fem personer som arbeider med prosjektet.

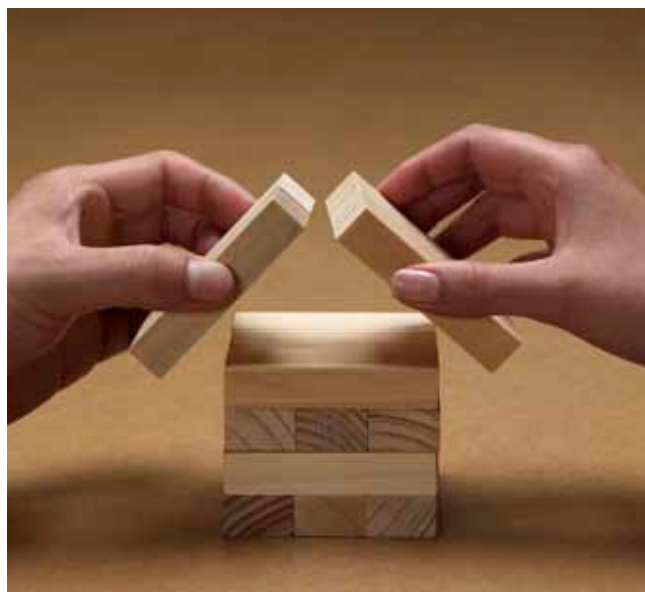
Noen av de kompetansevurderingene som Proffice har rukket å utføre, er en bekreftelse på de bekymringer som er reist om prosessen, og det både fra politisk hold og fra fagforeninger.

Eksempelvis har en lærer på sin «legg» fått påført undervisningskompetanse i hele 14 fag, og flere av dem har ikke vedkommende lærer utdanning i!

Proffice har beregnet at man der i gjennomsnitt skal bruke fire minutter på hver søknad. Lønna til de som skal utføre arbeidet er 21.000 kroner i måneden. Proffice får imidlertid av Skolverket 78.000 kroner per månedsverk! God butikk for Proffice!

De to store lærerorganisasjonene i Sverige, Lärarnas Riksförbund (LR) og Lärarförbundet, har møtt kravet om «lärarlegg» forskjellig. LR, som organiserer lærere hovedsakelig i gymnas og högstadiet (ungdomstrinnet), har krevd en ordning med et slikt kompetansebevis helt fra begynnelsen av 1990-tallet.

Lärarförbundet, som organiserer lærere til arbeid på alle nivåer, ser store svakheter i nyordningen. Hele lærergrupper vil falle mellom stoler. Lærere med manglende kompetanse vil ikke få muligheter til å komplettere sin utdanning på grunn av manglende relevant etterutdanningstilbud. Disse vil da trues med oppsigelse. Det fryktes et organisatorisk kaos på arbeidsplassene. Nå underviser hver fjerde lærer i fag de ikke har kompetanse i. Lärarförbundet oppfordrer regjeringen til å nedsette en komité med deltakere fra alle parter slik at man kan vurdere de problemene som kravet om «lärarlegg» medfører, for man ser allerede tilløp til kaotiske tilstander.



Til medlemmer i Utdanningsforbundet Får du et Bedre Skole for mye?

Enkelte husstander mottar to nummer av Bedre Skole. Dette kan være fordi ektefeller begge er organisert i Utdanningsforbundet, og dermed har rett til et gratis tidsskrift. Dersom du ikke ønsker å motta to eksemplarer, eller av andre grunner ønsker en pause i abonnementet, er det enkelt å gjøre dette på Internett.

- Logg deg inn på Min side på www.utdanningsforbundet.no
- Velg *Medlemsfordeler* og *Mine abonnement*
- Her kan du avslutte eller åpne ditt gratisabonnement.
- Du kan også henvende deg til oss på e-post: bedreskole@udf.no eller telefon 24 14 20 74



Frøydis Hertzberg

Pris for fremragende formidling

Det utdanningsvitenskapelige fakultets (Universitetet i Oslo) pris for fremragende formidling er for 2011 tildelt professor Frøydis Hertzberg som leder av forskningssatsningen Kunnskap i skolen (KiS). I begrunnelsen blir det lagt vekt på at Hertzberg som entusiastisk og kreativ leder bidrar til en omfattende utadrettet virksomhet der det eksperimenteres med nye former for formidling og samfunnskontakt. De ulike aktivitetene når ut til et bredt nettverk av lærere, skoleledere, skolebyråkrater, lærerutdannere, forskere og studenter.

Hennes virksomhet har også nådd ut til Bedre Skoles lesere. Vi har for tiden en fast spalte, «Forskning på tvers» der deltakerne innenfor programmet bidrar med smakebiter fra sine prosjekter.

Kritikkverdig bruk av kartleggingsprøver

Lesesenteret har registrert en uheldig utvikling i bruken av Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver i lesing – resultatene blir brukt til sammenligning av skoler og kommuner.

Brukt som pedagogisk materiell kan kartleggingsprøvene i lesing brukes uforandret i flere år. For elevene er innholdet ukjent, og prøvene gir således et rimelig godt inntrykk av elevenes leseferdigheter. Med utgangspunkt i den enkelte elevs sterke og svake sider kan læreren så planlegge hvordan eleven kan hjelpes videre i sin leseutvikling. Med tanke på at det er elevene og ikke lærerne som

skal vurderes, har det så langt ikke vært et problem at lærerne har kjent til innholdet i kartleggingsprøvene.

Når resultatene nå blir brukt til å sammenligne skoler og kommuner, endrer disse forholdene seg brått. Dersom denne sammenlikningen knyttes til et belønningssystem – eksplisitt eller implisitt – så er situasjonen den at det er i skolens interesse å få best mulig resultat på prøvene. Dette er ikke en god utvikling. Prøvene mister sin verdi som informasjon om elevenes sterke og svake sider i lesing, i tillegg mister skolen et godt verktøy for å sikre kvaliteten i leseundervisningen.

Det fyrste senteret for framifrå utdanning

Universitetet i Oslo (UiO), i samarbeid med Universitetet i Tromsø (UiT), har fått det fyrste senteret for framifrå utdanning. Senteret skal føre til spreing av kunnskap og erfaringar av verdi for utvikling av god lærerutdanning i Noreg.

Det er styret for Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT) som på grunnlag av innstilling frå ein ekspertkomité, har gitt status som Senter for framifrå utdanning til Centre for Professional Learning in Teacher Education (ProTed) ved Universitetet i Oslo, i samarbeid med Universitetet i Tromsø.

Regjeringa har oppretta ordninga med Sentre for framifrå utdanning (SFU) for å stimulere til utvikling av framifrå kvalitet i høgare utdanning og synleggjering av at undervisning og forskning er likestilte oppgaver for universitet og høgskular. I pilotfasen blir ein modell utprøvd for eit senter innanfor lærerutdanning, som får 4 millionar kroner per år i 5 år, med moglegheit til forlenging i ti år.

Svenske lærere krever skolerelevant forskning

Det er stort underskudd på forskning som kan svare på de spørsmålene som lærerne stiller seg i sin hverdag. Dette skriver Lärarförbundet til regjeringen og krever et nytt forskningsråd som retter seg inn mot praksisnær skoleforskning. De krever samtidig en satsing på forskerskoler for lærerne som arbeider i skolen samt et nasjonalt forum for skoleforskning, skriver Lärarnas tidning.

Petter Aasen – æresdoktor i Uppsala



Høsten 2011 ble rektor og professor ved Høgskolen i Vestfold, Petter Aasen, utnevnt til æresdoktor ved Uppsala Universitet, eller mer presist til «hedersdoktor vid utbildningsvetenskapliga fakulteten». Aasen ble på nyåret i 2012 høytidelig innsatt i denne ærefulle stillingen.

I kunngjøringen om utnevnelsen blir Aasen omtalt som en internasjonalt kjent forsker innenfor utdannings- og forskningspolitikk, og man legger vekt på forskningen han har gjort på den politiske styringen av utdanningsreformer i Norden. Man viser ellers til at han i de siste årene har arbeidet spesielt med vurdering, der han også har blitt brukt av svenske skolemyndigheter.

Med utnevnelsen som æresdoktor ved det eldste universitet i Norden følger en doktorring, et diplom, Appolons laurbærkrans så vel som retten til å tale ved Uppsala Universitet.

Petter Aasen var medlem av redaksjonsrådet for *Bedre Skole* i årene fra 1995 til 2004 og hadde faste kommentarer i tidsskriftet fra 2007 til 2011.

Norsk skole må takke nei til Apple

Apple lanserte i januar sin plattform for interaktive lærebøker på iPad. Lanseringen fikk stor oppmerksomhet av skolesektoren verden over.

Men Ola Berge, som er fungerende avdelingsdirektør i Senter for IKT i utdanningen, tror ikke dette initiativet blir løsningen på verken distribusjon eller produksjon av læremidler.

Han mener dette er et interessant initiativ og et skritt i riktig retning, men at det er flere komponenter som må på plass før vi ser en stor endring innenfor grunnopplæringen. En viktig grunn til det er at løsningen som Apple presenterer, er individuelt basert, altså at elevene selv skaffer seg tilgang til læremidlene som blir presentert. I grunnutdannelsen er det skoleeier, altså kommunene, som kjøper inn læremateriell til skoleklassene.

Vil ikke binde seg til én leverandør

En annen viktig innvending Berge har til Apples initiativ, er at det vil være uaktuelt for norske skoler å binde seg til én leverandør.

– Læremiddelet må kunne brukes på tvers. Det er ikke aktuelt å låse seg til en leverandør, sier Berge til digi.no.

Synspunktet har ansporet en livlig debatt på digi.no sine sider. Mange av debattantene mener at norsk skole allerede har bundet seg i for stor grad til én leverandør, nemlig Microsoft.



Illustrasjonsfoto: © Eric Simard/Fotolia

Rektors meninger om nasjonale prøver

En undersøkelse blant landets rektorer viser at nasjonale prøver brukes til å rangere skoler – ikke til å gi elevene et bedre tilbud.

Respons Analyse har utført en spørreundersøkelse blant 300 rektorer i Norge for Utdanningsforbundet. I undersøkelsen oppgir sju av ti rektorer at kommunene deres bruker nasjonale prøver til å sammenlikne og rangere skolene i kommunen – i større eller mindre grad. Det er særlig i store kommuner og på Østlandet prøvene brukes til rangering.

Samtidig kommer det fram at nasjonale prøver knapt brukes som et verktøy til å gjøre skolen bedre. Sju av ti rektorer sier at skolepolitikkerne i mindre grad eller ikke i det hele tatt bruker resultatene fra nasjonale prøver til å iverksette støttetiltak på områder der prøvene avdekker svakheter i opplæringen eller tilbudet til elevene.

Bare seks prosent av rektorene mener at skolepolitikkerne i kommunen de jobber i, aktivt bruker nasjonale prøver til å gjøre skolen bedre.

Nav betaler dyrt for dårlig språk

Komplisert informasjon, gammelmødige vendinger og ukjente forkortelser. Nav får 11.000 henvendelser årlig på grunn av dårlig språk.

Mange forstår rett og slett ikke det som står i informasjonsbrosjyrene, og etaten selv anslår at det dårlige språket koster dem 4,4 årsverk på bakgrunn av antall henvendelser om dette. Særlig er det spørsmål rundt foreldrepengeordningen som legger beslag på Navs ressurser, heter det i en NTB-melding gjengitt i Kommunal Rapport.

– De tallene vi har gått ut med, er forsiktige anslag. At det ligger store effektiviseringsmuligheter på dette området er helt åpenbart, sier kommunikasjonsdirektør Hege Turnes i Nav.

I løpet av det siste året sendte Nav ut i alt 9,5 millioner brev.

Etaten har nå bestemt seg for å gjøre noe med de vanskelige skjemaene og brevt tekstene, og har fått innspill fra Klarspråkskonferansen i Oslo 14. februar. Den inngår som en del av prosjektet «Klart språk i staten», og nettstedet deres Klarspråk er et samarbeid mellom Direktoratet for forvaltning, IKT og Språkrådet.

På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag

Ny bok



Hvordan kan lærere og førskolelærere støtte barn og unges skriveutvikling?

Denne boka formidler ny innsikt om skriveundervisning i ulike fag og på ulike nivå. En nyttig kunnskapskilde for lærerstudenter og praktiserende lærere i barnehage og skole. Aktuell pensumbok i førskolelærer- og lærerutdanningen. Kr 320,–

Bokserien **Skriveopplæring og skriveforskning** tar for seg skrijving i utdanning, yrkesliv og hverdagsliv. Serien har utspring i Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.

Oversikt over alle bøkene i serien finner du på www.tapirforlag.no



Skrivecenteret.no

tapir akademisk forlag

Ny direktør for Senter for IKT i utdanningen

Trond Ingebretsen er 45 år, utdannet siviløkonom og kommer fra stillingen som daglig leder og medeier i konsultentselskapet Isfjord AS. Ingebretsen er sentral i arbeidet med IT-løsninger til utlendingeforvaltningen. Han har tidligere arbeidet i Accenture, vært administrerende direktør i etableringen av TenPipes AS, IKT-direktør i Aetat, samt direktør for forretningsutvikling og Programdirektør i NAV.

Ingebretsen, som sier at han gleder seg til den nye jobben, ønsker ikke å komme med noen programerklæring to måneder før han starter i jobben.

— Jeg har respekt for det arbeidet som er gjort til nå i Tromsø og i Oslo. Jeg har arbeidet innenfor mange sektorer og er vant til å sette meg inn i nye problemstillinger, og jeg regner med å ha en bratt læringskurve også i denne jobben, sier Ingebretsen.

Senter for IKT ble opprettet i 2010 og er underlagt Kunnskapsdepartementet. Det har hovedkontor i Tromsø og avdelingskontor i Oslo, og har i dag om lag 60 ansatte.



Trond Ingebretsen tiltrer som direktør for Senter for IKT i utdanningen 15. april.

Skrivebok

S

Skrivebok A4
Linner 11,5mm
24 linjer
24 blad

Navn

Veier til kunnskap, identitet og kultur

Om formål og bruk i skolens skriveopplæring

■ AV JON SMIDT OG RANDI SOLHEIM

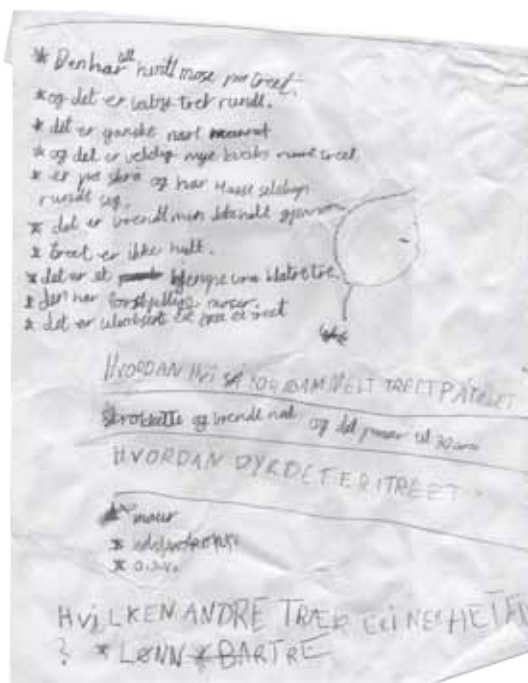
Hvis elevene skal skrive tekster med mening og lære noe av det de skriver, må de ha noe skrive om, et språk som passer til situasjonen og en forståelse for hva skrivingen skal brukes til. Når elevene blir usikre på bruken, går det ofte ut over tekstens innhold og form.

Det er september. På femte trinn på «Dal skole» er temaet «Mangfold i naturen». Det er satt opp i arbeidsplanen som et samarbeidsprosjekt mellom naturfag og norsk, og elevene skal blant annet lære å «føre journal». Dagen før var hele trinnet på skogtur. De var delt inn i smågrupper eller par, som fikk velge seg et tre i skogen som sitt, og hver gruppe fikk et observasjonsskjema for å bestemme hva slags tre de hadde funnet og notere ulike observasjoner om treet. Noen skrev også observasjonsnotater på et eget ark.

Observasjonene og notatene fra skogen – pluss det de husker, selvfølgelig, og bilder som ble tatt

på turdagen – gir innhold til det som skal skrives på skolen denne septemberdagen. I tillegg har elevene naturfagboka, oppslagsbøker, Internett osv. De sitter i samme grupper eller par som på skogdagen, men hver enkelt elev skal skrive en «journal» som får fram det de har notert og lært om treet sitt. Til dette får de utdelt et A4-arbeidsark strukturert som en tabell med spørsmål som skal besvares. Journalføringen koples til en yrkesrolle: Læreren Ingunn snakker om «å være vitenskapsmann». Hun viser også fram noen elev-ers notater som positive eksempler på hvordan det kan gjøres, og hun peker særlig på god bruk

Denne artikkelen bygger på en presentasjon på konferansen «Literacy – en morsmålsdidaktisk utfordring» i Tønsberg 2.-4. november 2011. En lengre og grundigere versjon til en artikkel-samling fra konferansen er under arbeid.



av multimodale virkemidler. Arbeidsarket med de ferdige journalene skal hver enkelt elev lime inn i *temaboka* si. Det er en arbeidsbok der elevene samler det de skriver og tegner i forbindelse med ulike tema. Hvert tema har sitt kapittel i boka, og det legges vekt på at boka skal være ordentlig og forseggjort både i innhold og form.

Eksempelen fra Dal skole er ikke så spesielt. Forhåpentligvis er det ganske vanlig å ta med elever på skogstur om høsten eller våren og å hjelpe dem til å gjøre systematiske observasjoner i naturen og formidle disse observasjonene i skriftlig tekst på en systematisk måte. Men eksempelet får fram to vesentlige poeng i forbindelse med skriving på skolen. Det ene er at *innhold, form og bruk henger sammen*: Meningsfylt og læringsfremmende skriving forutsetter at *en har noe å skrive om* (her altså observasjonene i skogen), at *en har et språk, former og tekstmønster som passer til stoffet og situasjonen*, og ikke minst at *en forstår hva skrivingen skal brukes til*. Vi vil i det følgende argumentere for at elever trenger veiledning i alle

disse dimensjonene, og at særlig den siste, den om *skriveformål og bruk*, fortjener mer oppmerksomhet i skolen. Det andre poenget, som henger nært sammen med det første, er at skriving på skolen, i alle fag, har et tredimensjonalt potensial: D elevene som skrev om sine naturobservasjoner, kunne både utvikle *kunnskap* om naturen, *identitet* som naturvitenskapsmenn/-kvinner eller iallfall som naturfagelever, og en *kultur* der arbeidet ble verdsatt som bidrag til en felles faglig forståelse av verden.¹

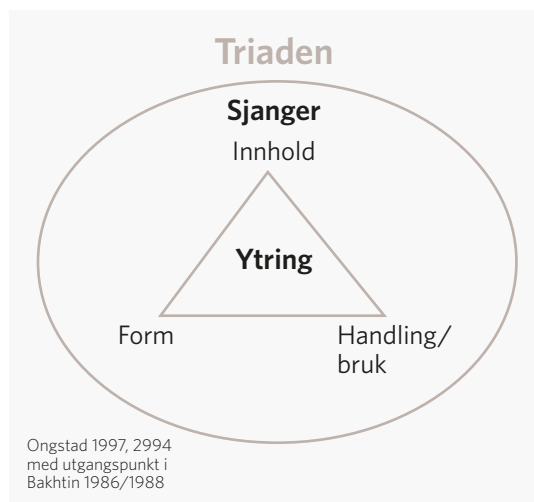
Oppmerksomhet på skrivingens formål og bruk

Eksempelen fra Dal skole er tatt fra innsamlet materiale i det NFR-støttede forskningsprosjektet «Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring» (SKRIV), som ble gjennomført i 14 barnehager, grunnskoler og videregående skoler i Midt-Norge fra 2006 til 2010. Bakgrunnen for prosjektet var Læreplanverket for Kunnskapsløftet, som pålegger lærere på alle trinn i skoleverket å arbeide med grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og muntlighet i alle fag. Prosjektet hadde som mål å skaffe kunnskap om sammenhengen mellom barn og unges skrivekompetanse og faglige kompetanse i flere fag, for så i neste omgang å kunne tilby lærere fra barnehage til videregående opplæring noen didaktiske redskaper til hjelp i arbeidet med å utvikle skriving i alle fag.

SKRIV-studiene pekte ganske særskilt på behovet for å legge større vekt på skrivingens *formål og bruk* i skolens skriveopplæring, og viste at en slik vektlegging også fører til større oppmerksomhet på *innhold og form*. I denne artikkelen er det dette poenget vi skal forsøke å utdype og underbygge, og vi vil også peke på hvordan kunnskapsproduksjon, identitetsarbeid og kulturutvikling henger sammen med en slik vektlegging. Dette skal vi gjøre med ytterligere eksempler fra Ingunnsskriveundervisning på Dal skole. Men først kan det være greit å vise hva slags forståelse av lesing og skriving – og hvilket syn på læreplanens «grunnleggende ferdigheter» – som ligger bak studiene i SKRIV-prosjektet.

Et triadisk syn på skriving som sosial praksis

SKRIV-prosjektet var basert på et sosialemiotisk og funksjonelt syn på skriving som sosial praksis. Vi observerte konkrete *skrivesituasjoner* på skoler og barnehager, og så dem som aktualiseringer av *skrivekulturer*.³ Analyser av disse skrivesituasjonene bygde på et *triadisk* syn på tekst og sjanger (utviklet av Sigmund Ongstad 1997, 2004): hva de handler om (*innhold*), hvordan skriveren uttrykker seg (*form*), og hva de brukes til (*bruk eller handling*).



Vi fant at vi kunne legge det samme triadiske perspektivet på de skrivekulturene som skriveoppgaver og skriveaktiviteter bar bud om i ulike elevgrupper og i ulike fag: Skrivekulturer har en *innholdsdimensjon* (hva det skrives om), en *formdimensjon* (hvordan det skrives, og hva slags hjelp med form, språk og stil skriveren får), og en *bruks- eller handlingsdimensjon* (hva skrivingen brukes til, hvem eller hva det skrives for) (Smidt, 2011; Solheim, 2011).

I siste omgang overfører vi dette triadiske synet på skriving også til *literacy*, forstått som evnen til å omgås og bruke skriftlige tekster på en meningsfylt måte. Slik literacy forutsetter *kunnskap, erfaring med språk og form og forståelse av situasjon og sammenheng*. Danskdidaktikeren Ellen Krogh

OBSERVASJONER FRA SKOGEN	Navn på treet: Bjørke	Dato: 15.04.0
Ca høyde på treet?	48 meter	
Ca omkrets på stamme?	80 cm	
Er treet ungt eller gammelt?	Gammelt, det er ca 30 år gammelt	
Hvordan ser barken ut? Beskriv og tegn.	glatt og ruglete	
Hvordan ser løvet ut? Beskriv og tegn.	lett grønne	
Har treet frø eller bær?	ingen av delene	
Er løvfall startet? Hvorfor skjer det?	det har ikke startet den skal ta vare på næringen	
Bor det dyr i treet?	Ja litt forskjellige den minste edderkopper og v	

knytter teksters innholds-, form- og bruksside til det overordnede kontekstnivået, som nettopp handler om *kunnskapsproduksjon, identitetsproduksjon og kulturproduksjon* gjennom skriving og tekstarbeid (Krogh, 2003, s. 5). Dette er grunnleggende danningselement i morsmålsfaget så vel som andre fag (Solheim, Larsen & Torvatn, 2010, s. 41). Vi snakker med andre ord om grunnleggende ferdigheter med en dannelsingsdimensjon.

Skrivekulturen i Ingunns klasse

La oss for å illustrere dette gå tilbake til elevgruppa på Dal skole som vi møtte innledningsvis. Eksempelet er ikke vilkårlig valgt. I lærer Ingunn og hennes trinnkollegas elevgrupper fant vi en skrivekultur der bruksdimensjonen i skrivingen ble tatt vare på i større grad enn på mange andre skoler (se Solheim m.fl., 2010). I denne skrivekulturen ble det lagt vekt på alle de tre nevnte dimensjonene i skriving (litt forskjellig i ulike fag og sammenhenger), men her skal vi spesielt feste oppmerksomheten på hvilken rolle formåls- eller bruksdimensjonen fikk i Ingunns skriveopplæring.

Læreren Ingunn er en erfaren og uvanlig kreativ allmennlærer. Hun hadde samme elever fra 1. til 7. trinn, hvilket betyr at hun gjennom sju år, i samspill med elevene sine, kunne bygge en skrivekultur. Vi kom, som forskere utenfra, inn i denne prosessen omtrent midt i løpet og fulgte den i tre år, fra 4. til 6. trinn (2005-08)⁴.

På Dal skole var arbeidet i alle fag, som på de fleste skoler vi har besøkt, rammet inn av felles årsplaner, ukeplaner og lærebøker, med læreplanen som føringsfaktor bak der igjen. På fjerde trinn var årsplanen organisert ut fra tverrfaglige eller flerfaglige tema som «For lenge siden ...», «Ut i verden», «Teknologi og design», «Verdensrommet» (Smidt, 2007). Slike tverrfaglige eller flerfaglige tema var vanlige også på femte og sjette trinn («Mangfold i naturen», «Kultur og mangfold», «Antikken», «Kropp og helse» osv.), men fra skoleår til skoleår minner lærebøker, ukeplaner og timeplaner elevene om at skoleverdenen også er organisert i «fag». I årsplanen for sjette trinn er fagene den viktigste organiseringsfaktoren, ikke de tverrfaglige temaene. Allerede i denne gradvise sosialiseringen inn i skolens fagoppdeling ligger selvsagt en hel del av den sosiale og kulturelle læringen.

Samtidig møter elevene skolen som sosial praksis fra dag til dag: De trekkes inn i og blir vant til ulike ritualer, rutiner og arbeidsmåter, noen av dem innarbeidet på den enkelte skolen, noen

knyttet til en enkelt lærer eller et lærerteam. Alt dette er med på å forme *skrivekulturen* i elevgruppa: hvordan skriveoppgaver introduseres og begrunnes, hva slags veiledning som gis i forkant og underveis, hva slags tilbakemeldinger elevene får underveis og til slutt. En slett ikke uvesentlig side ved dette er spørsmålet om hvor de skriftlige produktene havner, altså om ulike skrivebøker og publiseringsformer. I Ingunn og hennes trinnkollegas grupper var dette satt i system. Elevene hadde ulike skrivebøker for ulike formål: «blåboka», «gråpapirboka», «temaboka» og «forfatterboka» for å nevne noen, og i tillegg fantes det en rekke publiseringsformer: Elevttekster ble hengt opp på veggene, iblant ble det også arrangert regulære utstillinger, og det ble laget bøker til klassebiblioteket med spiralrygg og plastpermer. I «supermappa», også kalt «skrytemappa», samlet elevene de beste produktene sine gjennom årene; mange av dem hadde vært publisert på ulike måter først. Alt dette er med på å understreke skrivningens *formål* og *bruk* for elevene.

Mye av skrivingen på skolen – også på Dal skole – er knyttet til det som skrivehjulet⁵ kaller «kunnskapsorganisering» (se f.eks. Evensen, 2010, s. 18). Litt flott uttrykt kan vi si det dreier seg om å komme inn i ulike fags diskurser: samfunnsfag, naturfag, RLE, matematikk, norsk – alle har de sine måter å samle, systematisere og formidle kunnskap om verden på. Ingunns elever skrev på fjerde trinn faktatekster om steinalderen, om Albert Schweitzer og om solsystemet; på femte trinn om sine observasjoner i skogen, om forsøk med stoffer og blandinger og om antikkens Sparta og Athen; på sjette trinn om Olav Tryggvason, om israelsfolkets historie og om lysbrytning, for å nevne noe. Intet bemerkelsesverdig ved det – antakelig ble det samtidig skrevet om samme tema på skoler rundt i hele Norges land. Her handler det først og fremst om å samle og organisere kjent og etablert kunnskap – *innholdet* står i sentrum. Likevel er jo *formen* – fagspråket og måten å organisere og strukturere kunnskap i tekster av ulike slag på (sammenhengende framstillinger,

tabeller, punktlistor) – en viktig del av læringen. Men det er også *formålet, bruken*. Det meste av denne kunnskapsorganiserende skrivingen endte i Ingunns klasse i den tverrfaglige temaboka, som vi har nevnt tidligere, der hvert nytt tema fikk sitt kapittel, med en forseggjort forside og ulike typer av tekster. Slik fikk temaboka verdi og kunne vises fram og leses på nytt seinere.

I andre skrivesituasjoner stod det skrivehjulet kaller «identitetsdanning» mer i sentrum. Tidlig på femte trinn skrev Ingunns elever for eksempel tekster om «en gang i ditt liv da du kjente en følelse som du husker den dag i dag». Igjen er skriveoppgaven («en gang jeg var glad, sint eller redd») kjent fra mange skoler og klasser, men arbeidet med teksten var spesiell, dels fordi elevene fikk mye hjelp med å bygge opp en god tekst med «bakgrunn», «selve hendelsen» og «etterpå», men også fordi alle elevenes ferdige tekster ble samlet og bundet inn i «en bok om følelser», som fikk et publikum både gjennom høytlesing og stillelesing. For Ingunn var dessuten *estetikken* alltid viktig, og da slett ikke som utvendig pynt, men som en viktig del av formidlingen eller tilretteleggingen av teksten for lesere. Estetikk har med andre ord ikke bare med form å gjøre, men også med innhold og bruk, på samme måte som identitet ikke bare har med «selvet» å gjøre, men i høy grad med sosiale relasjoner og kulturelle sammenhenger.

Tekstene som Ingunns elever skrev, fikk i det hele tatt ofte et publikum: De ble lest opp, de ble hengt opp på veggen, de inngikk i klassens «publikasjoner» eller forestillinger og utstillinger for andre elever og foreldre. Ett eksempel var eventyr elevene skrev i et stort prosjekt på femte trinn, der kulturmangfoldet på trinnet var utgangspunktet (se Smidt, 2008b), et annet var en utstilling på sjette trinn etter at klassen hadde arbeidet teoretisk og praktisk med lysbrytning. Da lagde de enkle fotoapparater og tok bilder som de framkalte og skrev fantasifulle tekster til (se Solheim m.fl., 2010). I slike prosjekter, på samme måte som i arbeidet med observasjonene om trær i skogen,

blir det tydelig at elevene ikke bare produserer og lagrer kunnskap (om andre kulturer, om trær, om lysbrytning og fotografering) og bygger identiteter (i roller som forfattere, underholdere, naturvitere, fotografer, osv.), men at de også bidrar sammen med medelever til en felles kultur, som kulturbyggere.

Min hatt den har tre kanter!

Eksemplene fra Dal skole demonstrerer hvordan innhold, form og bruk henger sammen i all skriving. I Prosjekt SKRIV formulerte vi «ti teser for god skriveopplæring», der det er et viktig poeng at elever trenger veiledning i alle tre dimensjoner, og at særlig skrivingens *formål og bruk* fortjener mer oppmerksomhet i skolen⁶. Eksemplene fra Dal skole har vist at en slik bevissthet og oppmerksomhet på hva skrivingen skal tjene til, på sjanger, bruk og eventuelle mottakere, også fører til større oppmerksomhet på *innhold og form*. Det er kanskje unødvendig å si at dette ikke nødvendigvis krever formål eller mottakere utenfor skolen. Temaboka i Ingunns klasse minner oss om at det kan være meningsfylt nok å samle og strukturere skolekunnskap om verden til eget bruk. Det ene nødvendige er å ha en noenlunde klar oppfatning om hva som er meningen med det en gjør.

Det andre poenget vårt var at skriving på skolen, i alle fag, har et tredimensjonalt potensial: Vi ville peke på hvordan kunnskapsproduksjon, identitetsarbeid og kulturutvikling henger sammen, og hvordan disse sammenhengene blir tydelige når formål og bruk får større oppmerksomhet. Enten elevene skriver om solsystemet, lager rapporter fra skogturen, skriver bok om følelser eller lager fotoutstilling med tekster, går de inn i sjangrer og fagspråk som hører ulike fagområder og diskurser til, og de får prøve seg i ulike skriveroller (Smidt, 1996), som henger sammen med hvem de ønsker å framstå som i en bestemt kultursituasjon på skolen. Slik har de en mulighet til å utvikle *literacy*, definert som grunnleggende ferdigheter med et innebygd dannelsings-

aspekt. Slik literacy krever, mener vi, kunnskap, språk og forståelse av situasjon og sammenheng i forening. Det burde også kunne gi elevene en bredere forståelse av hva skriving kan brukes til i samfunnet utenfor skolen.

NOTER

- 1 Krogh (2003, s. 304) legger et tilsvarende perspektiv på danskfaget.
- 2 Prosjektets målsettinger, teori og metode er grundigere presentert i Smidt 2010. Se også en presentasjon i *Bedre skole* (Smidt, 2008c).
- 3 Om vår bruk av begrepene skrivekultur og skrivesituasjon, se Smidt (2010, s. 20f) og Solheim, Larsen og Torvatn (2010, s. 39f). På liknende måte ser den australske grammatikeren Michael Halliday *situasjonskontekster* som aktualiseringer av *kulturkontekster* (Halliday, 1998).
- 4 Jon Smidt observerte i klassen fra 4. til 6. trinn og besøkte også klassen på 7. trinn. Randi Solheim deltok på 5. og særlig 6. trinn. Med i SKRIV-teamet var også naturfagdidaktikeren Trond Arnesen og masterstudenten Inger Liabø. Det var to lærere på trinnet. De samarbeidet tett og godt, og vi observerte begge, men konsentrerer oss her om «Ingunn». Vi har tidligere skrevet om skriveopplæringen på «Dal skole» bl.a. i Smidt, 2008a; Solheim, Larsen & Torvatn, 2011. Navn på lærer og skole er fingerte.
- 5 Skrivehjulet er en modell som skal synliggjøre sentrale dimensjoner ved elevers skriving. Modellen er utformet som et hjul bestående av flere sirkler. Dette viser at de ulike skrivekompetanser og skrivehandlinger kan kombineres etter behov alt etter formålet med skrivingen. Skrivehjulet kan brukes som utgangspunkt for refleksjon rundt planlegging, gjennomføring og vurdering av skriveundervisning. Du finner mer om skrivehjulet her: <http://www.skrivesenteret.no/nyhet?a=a4821>
- 6 En nyutkommet bok, *På sporet av god skriveopplæring* (Smidt, Solheim & Aasen, 2011) presenterer tesene og diskuterer implikasjoner for skriveopplæring i alle fag.

LITTERATUR

- EVENSEN, L.S.** (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I: J. Smidt; I. Folkvord, I. og A.J. Aasen (red.), *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 13–31.
- HALLIDAY, M.A.K.** (1998). «Situasjonskonteksten». I: K.L. Berge; P. Coppock og E. Maagerø, *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*, Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag, s. 67–79.
- KROGH, E.** (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Ph.d.-afhandling. Det humanistiske fakultet, Syddansk Universitet, Odense.
- ONGSTAD, S.** (1997): *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier*. Avhandling for graden dr. art. NTNU, Trondheim.
- ONGSTAD, S.** (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- SMIDT, J.** (1996): *Fornyelsens konflikter*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- SMIDT, J.** (2007). Hva skriving brukes til. Ett års skriving på 4. trinn. I: Hoel, T.L. & Matre, S. (red.) *Skrive for nåtid og framtid. 1. Skrivning i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir, s. 234–248
- SMIDT, J.** (2008a). Skrivning og skriveformål: barns og unges veier til ulike fag. I: Lorentzen, R. og Smidt, J. (red.) *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 22–36.
- SMIDT, J.** (2008b). «Dialoger og posisjoneringer – felt, relasjon, mediering. Utprøving av hallidayske og bakhtinske begrep i analyse av elevtekster og skrivesituasjoner i skolerelatert forskning.» *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2 (1) s. 23 – 46.
- SMIDT, J.** (2008c). Skrivning i ulike fag – hva, hvordan, hvorfor? *Bedre Skole nr. 3*, s. 82–86.
- SMIDT, J.** (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I: Smidt, J. (red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 11–35.
- SMIDT, J.; SOLHEIM, R. & AASEN, A.J.** (red.) (2011). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- SOLHEIM, R.; LARSEN, A.S. OG TORVATN, A.C.** (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet – tre dømme. I: J. Smidt (red.) *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 39–65.
- SOLHEIM, R.** (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I: J. Smidt; R. Solheim, R. og A.J. Aasen (red.). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. s. 43–52.



Jon Smidt er professor i norskdidaktikk ved Avdeling for lærer- og tolkeutdanning på Høgskolen i Sør-Trøndelag i Trondheim. Han har lang undervisningspraksis fra videregående skole, universitet og høgskole og har forsket på litteraturresepsjon og litteraturarbeid og på skriving og skriveopplæring. 2006–10 var han prosjektleder for et tverrfaglig skriveforskningsprosjekt, «Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring» (SKRIV).



Randi Solheim er førsteamanuensis i norsk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for Lærer- og tolkeutdanning. Hun har de siste åra arbeidet særlig med den første lese- og skriveopplæringa, med sosiolingvistikk og språkdidaktikk, skriving som grunnleggende ferdighet og vurdering av skriving.

Oppdagende skriving

– en vei inn i lesingen

■ AV IRIS HANSSON MYRAN

Elevene som begynner i skolen har ulik erfaring med lesing og skriving. I oppdagende skriving lærer barna å eksperimentere med egen skriving før de har lært seg alle bokstavlydene. Gjennom dialog støttes eleven gjennom de ulike stadiene i skriveprosessen. Metoden gjør det mulig å la den enkelte elev få arbeide på sitt eget nivå i skriveutviklingen.

I denne artikkelen vil jeg beskrive et treårig dansk utviklingsprosjekt om oppdagende skriving. Nasjonalt Videntcenter for Læsning i København fulgte tre ulike «børnehaveklasser» og en lærer som lot elevene sine skrive fra første skoledag, uten at de hadde lært seg bokstavene på forhånd. Prosjektet, som ble gjennomført på Søholm, har Klara Korsgaard og hennes medforfattere beskrevet i boka *Oppdagende skriving – en vej ind i læsningen*, som ble utgitt i Danmark i 2010. Boka ble oversatt til norsk våren 2011. Dansk «børnehaveklasse» kan sammenlignes med vår 1. klasse. I avslutningen av artikkelen vil jeg gå nærmere inn på ulike stadier i skriveutviklingen, fordi kunnskap om elevenes skriveutvikling er en forutsetning for at lærerne skal kunne veilede elevene best mulig.

Oppdagende skriving er en metode for skriftspråkopplæring der barna oppdager skriftens lydprinsipp ved å eksperimentere med egen skriving før de formelt har lært seg alle bokstavlydene (fonemene). De oppdager at de ordene vi bruker når vi snakker, kan gjøres om til enkeltlyder og skrift. I prosjektet som ble gjennomført på Søholmskolen delte de skrivingen opp i seks faser:

1. Felles opplevelse
2. Felles samtale om opplevelse
3. Modellering
Læreren viser hvordan en kan tegne og skrive

4. Elevene tegner og skriver om opplevelsen
5. Oversettelse/veiledning
«Barneskriving» oversettes til «voksen-skriving»
6. Publisering
Tekstene blir lest opp for læreren eller de andre elevene og hengt opp på et synlig sted

Det er viktig å ha noe meningsfylt å skrive om, og en felles opplevelse kan bidra til at elevene har noe å formidle. Det kan være at de har vært på besøk på brannstasjonen, hatt forfatterbesøk, observert dyr i fjæra eller gjennomført et forskningsprosjekt. I det danske prosjektet startet de med en felles samtale om den opplevelsen de hadde hatt. Underveis eller etter samtalen tegnet læreren tegninger som hun skrev en tekst til. Denne støtten bidro til at elevene kunne danne seg egne tanker om det de hadde opplevd og få tips til hvordan de selv kunne tegne og «skrive» om sin egen opplevelse.

Etter lærerens modellering fikk elevene utdelt et A3-ark som var inndelt i fire ruter med plass til å skrive under hver rute. På dette arket skulle de tegne fire tegninger i kronologisk rekkefølge. Under samtalen snakket klassen om hva som skjedde til hvilken tid, og dette ble en organisering av fortellingen som de selv kunne bruke som støtte når de skulle tegne og skrive sin egen historie. Etter at de hadde tegnet ferdig, skulle de skrive en tekst



Figur 1: Eleven skriver inn den første bokstaven i ordet.



Figur 2: Tekstene skrevet på data blir klippet ut og limt inn under tegningene.

Figur 3: Først skulle vi med buss 2. Så kjørte vi med buss



til hver av tegningene sine. I denne fasen motiverte læreren elevene til å bruke de bokstavene de kunne, om det så bare den første bokstaven i et ord, slik som Fredrik har brukt da han skrev «tog» under sin tegning (Se figur 1).

Gjennom å fortelle historien i flere deler får elevene øvelse i å bygge opp en kronologisk fortelling. Elevene i prosjektet kunne velge om de ville skrive tekstene sine på data eller for hånd. Det viste seg at de fleste valgte å skrive for hånd. Det kan nok være ulike grunner til det. En av grunnene var nok at det å skifte modalitet fra å tegne til å skrive opplevdes som liten for eleven og at det tok tid å flytte seg til datamaskinene og organisere det tekniske. En annen årsak var nok at bokstavene på tastaturet er presentert i en annen rekkefølge enn på alfabetremsene som elevene brukte som støtte, og det førte til at de måtte lete etter bokstavene. Tekstene som ble skrevet på data, ble klippet ut og limt inn under tegningene (Se figur 2).

I veiledningsfasen oversettes teksten fra «barneskrift» til «voksenskrift». I Søholmsprosjektet godtok elevene forklaringen om at lærerne ikke hadde lært seg barneskrift da de gikk på skolen.

Barna i prosjektet fikk derfor i oppdrag å oversette sine tekster, slik at læreren fikk skrive ned teksten med sin voksenskrift. I prosjektet ble voksenskriften skrevet ortografisk fordi de ønsket at det elevene skulle lese, var riktig skrevet. Her bør de små bokstavene brukes fordi det er disse elevene møter i lesebøkene.

Under veiledning er læreren i dialog med barnet, og sammen utforsker de språkets lydprinsipp. I denne prosessen viser lærerne elevene veien inn i skriftspråket. For å gjennomføre denne veiledningen kan undervisningen organiseres etter samme prinsipp som mange skoler bruker når de gjennomfører veiledet lesing. Veiledningen foregår da i en liten gruppe hvor elevene får veiledning med en lærer, mens de andre elevene jobber selvstendig med andre oppgaver.

Et eksempel på hva slags tekster elevene skrev, kan være følgende utdrag fra en tegneserie der vi ser at eleven skriver flere bokstaver i ordet (Se figur 3). Når eleven skal skrive *Først*, skriver hun *FST*, og *skulle* skriver hun som *SGUL*. På den andre tegningen bruker hun kun den første bokstaven i hvert ord. Det viser at skrivenivået er ulikt i ulike deler av teksten, altså at elevens bruk

av skriveressurser er kontekstavhengig og at hun er på vei mot neste utviklingsnivå.

Skriving har en kommunikatív funksjon, og gjennom å dele sine tegninger og tekster med andre, får elevene anerkjennelse for det arbeidet de har gjort. Elevene leser opp sine tekster for mindre grupper eller for hele klassen. Tekstene i Søholmprosjektet ble laminert og publisert i garderoben slik at foreldrene og besøkende kunne følge med på barnas skriveutvikling.

Under prosjektet lærte alle elevene seg å skrive og lese. De lærerne som tok over elevene etter «børnehaveklassen», måtte derfor endre sine undervisningsmetoder. De valgte å hoppe over den tradisjonelle bokstavinnlæringen som de tidligere hadde jobbet med, fordi bokstavtestene viste at elevene hadde lært seg bokstavene. Bokstavene ble nå jobbet med i en funksjonell sammenheng og tilpasset den enkeltes behov, og bokstavgjennomgangen ble bare brukt i forbindelse med trening av håndskrift.

I dette prosjektet var det sjangeren *fortelling* som hadde fokus. Oppdagende skrijving kan egne seg for alle typer tekster. Et annet område som det er verdt å bruke mer tid på, er elevenes tegninger. Å samtale om hva elevene har tegnet og hva tegningene betyr, er viktig helt fra barnehagen. I forskningsprosjektet *SKRIV – skrijving som grunnleggende ferdighet og utfordring* (Sjøhelle 2011), observerte forskerne at det primært var skriften som ble vurdert og at elevenes tegninger ble lite verdsatt. Elevene legger ned mye arbeid og uttrykker mye gjennom tegningene sine, og dersom de opplever at lærerne ikke tar dette på alvor, vil nok motivasjonen for å bruke tid på denne uttrykksformen minke.

Oppdagende skrijving er en form for veiledet skrijving der læreren veileder elevene fram til økt skrivekompetanse og skriveglede. Veiledet skrijving vil si at læreren aktivt og gjennom dialog støtter eleven under hele skriveprosessen. Lærerne må ha kjennskap til *hvor elevene er* for å vite *hvor de skal*. Jeg ønsker nå å beskrive de ulike stadiene i skriveutviklingen¹, og i tillegg vil jeg gi noen tips på hvordan lærerne kan veilede elevene fra et nivå til det neste nivå.

Stadier i skriveutviklingen og hvordan veilede elevene

Tidlig skrijving

På dette stadiet er det noen som skribler, mens andre prøver seg på bokstaver eller ordbilder. Barnet mangler kunnskap om at ord kan deles opp i enkeltlyder (fonemer). De kan skrive fra venstre mot høyre, men det hender også at det skrives andre veien dersom det ikke er plass på arket.

Noen kjennetegn ved ulike typer av tidlig skrijving:

- **Skribling:** Barnet etterligner den skriften det observerer i miljøet rundt seg. Noen barn begynner med dette før de er to år, mens andre begynner mye senere. Skriblingen kan se ut som bølgeformete linjer eller bokstavliggende figurer.
- **Bokstavskribling:** Barnet begynner å interessere seg for hvordan bokstavene egentlig ser ut. De ser bokstavene sine overalt, og de er opptatt av bokstavene til de personene som står dem nærmest. Bokstavutforskerne er ikke så nøy med skriveretningen, og de speilvender ofte når de skriver. Det hender også at det ikke er sammenheng mellom lyden og de bokstavene de skriver.
- **Logografisk skrijving:** Barna skriver enkelte ord som bilder slik som de husker dem (logo betyr bilde). De har lært seg ordene utenat. De har ennå ikke forstått sammenhengen mellom lyd og bokstav (Se figur 4).

Hvordan veilede: Barnet prøver å kommunisere et budskap som det kan være vanskelig for andre å lese. På dette stadiet kan en be eleven «oversette» teksten slik jeg har beskrevet i metoden oppdagende skrijving. De tidlige skriverne trenger positiv respons på det de har produsert, og i oppdagende skrijving er det ikke noe som heter rett eller galt. Den voksne skriver ned det barnet har skrevet mens barnet ser på. Barnet følger med i oversettelsen og ser og hører den voksne stave.

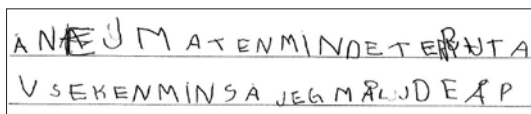
Semifonografisk skrijving

Barnet har nå oppdaget skriftens lydprinsipp og utforsker forholdet mellom fonem (lyd) og grafem (bokstav). Barnet prøver ut kunnskapene sine ved



Figur 4: «is»

å skrive ordene slik de høres ut eller slik de kjenner lydene i munnen sin. På dette stadiet består teksten i hovedsak av konsonanter, og de bruker gjerne bokstavnavnene når de skal lytte seg fram til hvordan ord skrives. Ordet *kåpe* skrives gjerne *KP*. Barna eksperimenterer hele tiden mens de skriver, derfor automatiserer de i liten grad ordbilder. Jeg har erfart at elever som strever med lesing og skriving høyt opp i klassene har hatt problemer med å avlære bokstavnavnene. Dersom barna så tidlig som mulig møter lydene, vil nok det bidra til at lese- og skriveprosessen blir lettere for dem. Det er viktig at foreldre og de som jobber med barna, bruker bokstavlydene og ikke bokstavnavnene, slik at barna utvikler fonologisk bevissthet.



Figur 5: «Å nei maten min detter ut av sekken min så jeg må rydde opp»

Her mangler det mellomrom mellom ordene. Og *Næj* og *ÅP* skrives lyddrett. *Jeg* er et høyfrekvent ord som han har lært seg å skrive ortografisk. Denne eleven har problemer med å si *r*. Ordet *rydde* ble derfor ikke enkelt å skrive (eleven har nok fundert på om det starter med *l* eller *r*).

Hvordan veilede: De semifonografiske skriverne eksperimenterer og lyderer seg fram til hvordan de tror ordene skal skrives, derfor er denne fasen den mest egnede for å jobbe med oppdagende skriving. I denne fasen er det heller ingenting som heter rett eller galt.

I teksten ovenfor ser vi at eleven mangler mellomrom mellom ordene. På dette nivået bør barna veiledes i dette. Lydene (fonemene) må innlæres slik at lese- og skriveprosessen blir mest mulig funksjonell.

Fonografisk skriving

Nå er stort sett alle lyder på plass, og ordene staves lyddrett. Det kan hende at eleven skriver for mange lyder. Mellomrom mellom ord er på vei inn og markeres ofte med prikker eller streker. Barnet har oppdaget at det finnes ord som ikke

skrives slik som de høres. Høyfrekvente ord og bøyningsendelser kan være stavet ortografisk. På dette stadiet er teksten leselig for andre.



Figur 6: Her er mellomrommene på vei inn, og ordet «god» er innlært, mens «frangk» og «såmer» skrives slik barnet lytter det ut.

Hvordan veilede: Fram til barnet når stadiet overgangsskriving, er de språkforskere som hele tiden prøver ut det de har lært. Det er derfor ikke hensiktsmessig å rette det barnet har skrevet, men de kan få små tips når man kan se og høre at de er klar for det. På det fonografiske stadiet er det viktig at barnet får opplæring i å skrive meningsfylte tekster i ulike sjangere². Tekstene barna skriver bør deles med andre, og formålet med skrivingen må være tydelig. Høyfrekvente og ikke lyddrette ord bør innarbeides i det daglige skrivearbeidet. Gjennom å skrive og lese mye vil barna stadig utvikle seg til å bli bedre lesere og skrivere. Mange vil spørre hvordan ordene egentlig skrives og bør få hjelp med det. I undervisningen må det legges til rette for at barna får skrive daglig og i alle fag.

Overgangsskriving

På tredje eller fjerde trinn er mange i stand til å følge rettskrivningsreglene, og etter hvert kommer uregelmessige stavemåter på plass. På dette stadiet vil det naturlig nok være mange skrivefeil fordi barnet prøver ut de reglene det har lært. De er nå bevisste at mange ord ikke skrives slik som vi sier dem, og det kan føre til at de skriver feil i ord som de tidligere har skrevet riktig. Jo lenger de har kommet i sin skriftspråkutvikling, jo færre skrivefeil blir det. Utviklinga i skrivingen henger også tett sammen med barnets leseutvikling. Barnet møter mange høyfrekvente ord i tekstene det leser. Disse ordene blir etter hvert automatisert i egen skriving.

Hvordan veilede: Vi kan finne overgangsskrivere fra småtrinnet og helt opp til videregående skole. Veiledningen og responsen må alltid tilpasses den enkelte elev og ikke det klassetrinnet eleven går på. Det vil i stor grad være formålet med skrivingen som avgjør hvordan læreren skal gi sin veiledning. Tilbakemeldingene må være konstruktive, og de bør hjelpe eleven til å bli en bedre skriver.

Ortografisk skriving

Ortografi kommer fra gresk og betyr rettskrivning. Å nå fram til det siste stadiet i skriveutviklingen er en lang prosess som fortsetter inn i voksenlivet. Det er få som kan skrive helt korrekt uten å bruke ordbok eller stavekontroll. Voksne har også behov for å revidere tekstene de skriver, og selv erfarne forfattere trenger respons på det arbeidet de gjør.

Hvordan veilede: På dette stadiet er det viktig å la elevene skrive tekster i alle fag. Formålet med skrivingen må være tydelig, og det må jobbes med både tekstens form og innhold i tillegg til det ortografiske. Skrivingen må være meningsfylt, og tekstene bør deles med andre slik at den som skriver, kan få respons på det som er skrevet.

Start nå!

God skriveopplæring kjennetegnes ved at alle elevene får mulighet til å uttrykke seg gjennom meningsfylte skriveoppgaver hvor de blir veiledet gjennom hele skriveprosessen. Poenget er altså å kunne møte hver enkelt elev der de har kommet i sin skriveutvikling. Det er stor variasjon i hvordan skolene arbeider med den første lese- og skriveopplæringen. Mange skoler gir elevene lese- og skriveoppgaver fra skolestart. Noen skoler jobber med de små og store bokstavene parallelt, men venter med å skrive tekster til bokstavene er innlært. Andre skoler bruker hele det første året til å lære de store bokstavene og bruker store deler av 2. trinn til å «avlære» de store og innlære de små.

Poenget med denne artikkelen har vært å argumentere for at skolene bør unngå å bruke uhensiktsmessig lang tid på bokstavinnlæringen. De må legge til rette for at motiverte skolestartere får mulighet til å erobre skriftspråket fra første dag. For de tidlige skriverne og de semifonografiske

skriverne er oppdagende skriving en god metode for å verdsette disse elevenes skriving. Differensieringen bidrar også til at de elevene som tidligere kjedet seg under gjennomgangen av de bokstavene de alt kunne, får skrevet meningsfylte tekster på sitt nivå. Tidlig skriving er en god vei inn i lesingen, noe som resultatene fra det danske prosjektet om oppdagende skriving i stor grad bekrefter. Avslutningsvis kan vi spørre: Hva med barnehagen? Er oppdagende skriving en metode de kan ta i bruk? Mitt svar på dette spørsmålet er *ja*! Gjennom samtale og oppmuntring rundt tegninger og skrift kan barna i barnehagen tidlig oppdage veien mot det å bli lesende og skrivende mennesker.

NOTER

- 1 Det finnes ulike framstillinger av stadiene i skriveutviklingen, jamfør Hilde Traavik og Vigdis Rosvold Alver, *Skrive- og lesestart – Skriftspråkutvikling i småskolealder*, Fagbokforlaget 2008 og Ann-Marit Knivsberg og Ellen Heber, *Lese- og skrivevansker*, Lesesenteret i Stavanger 2009.
- 2 For mer om meningsfylte skrivesituasjoner og formål med skriving, se artikkelen «Hiv og hoi»: Brevskriving til Kaptein Sabeltann- en meningsfull skrivesituasjon i klasserommet på 1. trinn?» av M. Samundseth og M.H. Hoppestad. I Smidt 2010. *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Tapir Akademiske forlag.

LITTERATUR

KORSGAARD K., HANNIBAL S., VITGER M. (2011). *Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen*: Cappelen Damm AS.
SJØHELLE, D. (2011). «Om gråræin, bebifugler og ufoer. Barn lager sammensatte tekster». I J. Smidt, R. Solheim og A.J. Aasen: *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Tapir akademiske forlag



Iris Hansson Myran er rådgiver ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Hun har mange års erfaring som lærer og spesialpedagogisk rådgiver i grunnskolen i tillegg til at hun har jobbet som inspektør. Hun har vært ansvarlig for kompetanseheving i leseutvikling i Trondheim kommune. På Skriesenteret er hun blant annet ansvarlig for Ny GIV-skoleringen.

Veiledet skriving

Om å eie sin egen tekst

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Ved Charlottenlund barneskole begynner elevene å skrive egne tekster fra første dag. Elevene har et eiendomsforhold til sine egne tekster og bestemmer selv hvor mye hjelp de ønsker å motta. Erfaringene etter ett år er at arbeidet med tekstproduksjon kan intensiveres – man hadde undervurdert hva seksåringene kunne klare.

En kald februardag; solen står inn av vinduene ved Charlottenlund barneskole i Trondheim der elevene på 1. trinn sitter konsentrert og arbeider. Dagens tema er «is og vann», og elevene skal tegne og skrive tekster over temaet. Jenta framfor meg har allerede gjort unna skrivingen og arbeider nå med noen detaljer i tegningen: dramatiske skyer som driver over et landskap.

– Så fin tegning – og her snør det, sier jeg.

– Kanskje det ikke er snø – det kan være regn, eller kanskje hagl, svarer hun med en tilfreds mine og fortsetter arbeidet. Budskapet var ganske klart:

Dette var hennes tegning og hennes tekst. Om det skal snø, regne eller hagle, er det hun som bestemmer.

Bokstavene læres mens du skriver

– Det er elevenes eierforhold til teksten som motiverer dem til å skrive, sier Grethe Klæboe, som i samarbeid med Skrivesenteret leder prosjektet «Charlottenlund barneskoles veiledet skriving med de yngste» 2010–2012. Metoden er hentet fra den amerikanske forskeren Sharan A. Gibsons artikler og inspirert av en studietur til New Zealand der lærere fra Charlottenlund fikk oppleve femåringer som satt sammen med læreren sin og skrev dikt.

Grunnleggende i denne metoden er at elevene har felles opplevelser som de i sin tur sammen kan reflektere over. Deretter diskuteres mulige strategier for skrivingen før elevene arbeider individuelt med støtte etter behov.

Tegningen er en viktig del av skrivearbeidet. For barn er det enklere å uttrykke seg gjennom å tegne enn gjennom språk. Deretter kan de gripe fatt i det som ligger i tegningen for å finne ut hva de vil skrive.

– Det første vi lærer barna, er at det er ufarlig å skrive. Det gjør vi ved å introdusere hemmelig skrift, det vil si en skrift som bare barn forstår. Denne skriften er barna opptatt av i noen uker, og så begynner de å bruke bokstavene de har lært eller spør hvordan bokstavene til de ulike lydene skrives. Dette er et viktig punkt, fordi barnet gjennom dette blir en aktør i sin egen skriveutvikling. Læreren er der først og fremst som støtte, sier Klæboe.

Et sentralt punkt i den veilede skrivingen er at læreren ikke viser barnet hva eller hvordan de skal skrive. De spør elevene hva de selv ønsker å skrive. Så skriver eleven dette, eller læreren hjelper til ved å skrive ned et ord eller en halv setning på en papirlapp.



Lærer og prosjektleder Grethe Klæboe (venstre) sammen med lærerne Bente Berge og Trina Marita Engen.



Førstetrinnselevne Benjamin Kvellø-Hansen og Veide Hageskal Jæger begynte skriveopplæringen den samme dagen som de fikk undervisning i bokstavene. Nå produserer de tekster innenfor mange sjangere. Læreren er aldri langt unna og gir støtte etter den enkeltes behov.

Læreren leder den enkelte videre ved å stille spørsmål uten å komme med konkrete forslag til innhold. Etter hvert kan elevene også støtte seg til «skrivehjelpen» for å finne de riktige bokstavene. Dette er et ark med alle bokstavene på og med små bilder som gir et hint om lydene som bokstavene representerer.

Et viktig poeng er at tekstene elevene produserer, skal brukes til noe. Barna leser hverandres tekster, og læreren leser også alt det elevene skriver – hver dag. Elevene skriver også innenfor ulike sjangre, som brev, dikt, fagtekster og rapporter. Rundt omkring henger det tekster i alle former, og den kanskje gjeveste av alle er Hundredagersboka, som markerer at det er 100 dager siden elevene begynte på skolen. Dette er en samling med et fotoportrett av eleven i helfigur sammen med en tekst og en tegning. Hver elev får ett oppslag hver. Og lærerne er ikke redde for å stille krav til elevene: «Fargelegg litt mer her, husk at det skal inn i boka!».

– Men det er viktig at vi bruker ordet

«lek», for eksempel: «nå skal vi leke». Hvis de forventer å lære, så sitter de og venter. For eksempel hadde vi prosjektet «lek avis». Elevene satte seg ned og lagde en avis med de mest fantastiske nyheter om oversvømmelse, branner og annet dramatisk innhold. Dette holdt de på med i to timer. Etterpå spurte de om når de skulle begynne å skrive. De hadde ikke merket at de skrev mens de holdt på med avisen, fordi de oppfattet det som en lek, sier Klæboe.

La dette aldri ta slutt!

Lærerne Trina Marita Engen og Bente Berge har ansvaret for årets elever på første trinn. De er overrasket over hvor lett det er å få elevene til å skrive.

– Vi har lært mye i løpet av det første året, og i år har vi økt trykket for å få bedre resultater. Det vil i praksis si at vi nå har skrive dag hver 14. dag, mens vi tidligere hadde det hver fjerde uke. Vi har også lært at det er lett å undervurdere seksåringer. Vi brukte tidligere for lang tid på å gjennomgå

stoffet, hadde lyttekrok i to timer, osv. Men barna kommer til skolen med forventninger om å lese og skrive – nå kan vi innfri forventningene og la dem lære noe med en gang, sier Engen.

Men hva skal man så gjøre videre med elever som er så godt i gang med skrivingen allerede midt i det første året?

– Vi må utvide prosjektet fra år til år, slik at vi kan ta med dette inn på 3. trinn og deretter på 4. og 5. trinn. Når vi først har fått dem til å skrive og glede seg over dette, gjelder det å gi dem gode verktøy for å kunne utvikle skrivingen videre: lære om sjangere, hvordan teksten er bygget opp, bli bevisst om språk og uttrykk. Først er det opplevelsen, deretter å gi dem flere skriveverktøy slik at de fortsatt får stimulert lysten til å meddele seg, sier Klæboe.

Og lærerne er enige om en ting: Det viktige er at dette ikke ender som et prosjekt.

– Vi håper at det aldri tar slutt, sier lærer Bente Berge.

Å skrive, det er å omskrive

– funksjonell respons for å utvikle elevenes revisjonskompetanse

■ AV TRYGVE KVITHYLD OG ARNE JOHANNES AASEN

Når elever skal lære å skrive, bør de tidlig få vite hvordan en god tekst blir til. De bør for eksempel lære at gode tekster nesten alltid er et resultat av mange omarbeidelser. Begrepet revisjonskompetanse blir her introdusert, sammen med fem teser om hva som skal til for å sikre at lærerens respons blir funksjonell og meningsfylt for elevene.

Kompetente skrivere reviderer tekstene sine. Det gjør de gjennom å skrive om teksten for at den skal kommunisere mer presist og være tilpasset mottaker. Mange lærere har erfaring med at elevene i liten grad skriver om tekstene sine, og dersom de gjør det, så endrer de bare på et overflatenivå som ved å bytte ut noen enkeltord og utbedre noen skrivefeil. En annen utbredt erfaring blant lærere er at elevene ikke bruker eller nyttiggjør seg den responsen som møysommelig er nedtegnet på helge- og kveldstid i stilbunke etter stilbunke. Begge disse erfaringene kan være en konsekvens av at det vies for lite oppmerksomhet til det å lære elevene *hvordan* de reviderer tekstene sine. I denne artikkelen vil vi gjøre rede for hva vi legger i begrepet revisjonskompetanse, og vi vil presentere noen viktige forutsetninger for at respons på elevtekster skal bli funksjonell og meningsfylt for elevene.¹

Når kompetente skrivere reviderer tekstene

sine, tar de i bruk en rekke forskjellige strategier som gjør dem i stand til å vurdere og bearbeide ulike aspekter ved egen tekst. De vurderer innhold, språk og sjanger opp mot formålet med skrivinga og mottakeren av teksten. Kort sagt: En kompetent og erfaren skriver er i stand til å endre alle nivå av teksten. Det som kjennetegner en uerfaren skriver, er begrenset kompetanse i å revidere og forbedre teksten sin. Mange internasjonale studier viser at grunnskoleelever, fra lavt til middels presterende i skriving, verken reviderer tekstene sine eller får særlig hjelp til det av lærerne sine. De har ofte begrenset forståelse av revisjon og er usikre på hva som er mål og formål for skrivingen (MacArthur 2007:142-143). Det vi vet om skriving, er at gode tekster sjelden blir skrevet rett ned, de er omarbeidet flere ganger. Dette er en viktig innsikt som elevene bør få så tidlig som mulig i sitt skriveutviklingsløp. Og for at elevene

skal utvikle det vi med fagterminologi kaller revisjonskompetanse, trenger de hjelp av læreren.

For å vite *hva* de skal revidere, trenger elevene respons på tekstene sine og rammer for læringsprosessene som innebærer at de *må* bearbeide tekstene, og læreren må instruere, modellere og veilede dem i hvordan dette gjøres. Mange elever vil ikke utvikle revisjonskompetanse dersom de overlates til seg selv i denne viktige fasen av skriveprosessen. Eller satt på spissen: Dersom vi som lærere bare skriver merknader i teksten og leverer teksten tilbake til eleven, er det lite sannsynlig at eleven utvikler revisjonskompetanse.

I tillegg til en organisering av læringsprosessen som legger til rette for revisjon, bør respons ha en form som motiverer eleven til å forbedre teksten sin. En forutsetning for at lærere – eller andre lesere – skal kunne gi meningsfull og nyttig tilbakemelding på tekster, er at man må vite noe om hvorfor teksten er skrevet; man må vite noe om den iscenesatte skrivesituasjonen. Når vi skriver utenfor skolen, har tekstene gjerne klart definerte formål. Vi skriver fordi vi har behov for å skrive, og ofte er dette formålet kommunikasjon. Mye av skrivingen vi driver med i skolen, mangler denne autentiske kommunikative hensikten, og dette er en utfordring for skriveopplæringa. Skoleskrivinga har tradisjonelt fokusert på tekstens innhold (hva eleven skal skrive om) og tekstens form (hvilken sjanger eleven skal skrive), mens spørsmål som hvorfor eleven skal skrive denne teksten, hva den skal brukes til, hvem som skal lese den, og hvordan den skal vurderes, ikke har fått like mye oppmerksomhet (Smidt 2011: 14). Dette er spørsmål som handler om tekstens formål og bruksaspekt. Skal respons på elevtekster oppleves relevant og læringsfremmende, er det viktig at respons giver og elev har en felles forståelse for formålet med akkurat denne teksten.

Hvordan man gir respons og når den gis, er også viktig for elevens læring og kvaliteten på det de skriver. John Hattie sier at respons påvirker læringsutbyttet og kvaliteten på prestasjoner, men respons kan ha enten negativ eller positiv påvirkning (Hattie & Timperley 2007: 81). Tilbakemeldinger på elevtekster har altså stor betydning for elevers læringsutbytte, men det er en rekke faktorer som avgjør om de virker læringsfremmende

eller ikke. Det handler blant annet om timing, det er spørsmål om tilbakemeldingens form og om balansen mellom ros og kritikk. Vi skal se nærmere på disse forholdene, og vi har delt dem inn i fem teser.

Tese 1: Respons må gis underveis i skriveprosessen

Den første tesen vi tar for oss, går igjen i så å si all forskningslitteratur vi har sett, og den har med timing å gjøre: Respons har liten effekt hvis den blir gitt på en tekst som eleven føler seg ferdig med. Dette er et klart korrektiv til mye av den rettetpraksis vi har drevet med i skolen. Sluttvurdering fungerer som summativ vurdering – for å sette karakter, men det læringsfremmende aspektet ved sluttvurdering er minimalt sammenlignet med underveisvurdering. Hvorfor forholder det seg slik? Dette er først og fremst et sentralt prinsipp i nyere vurderingspedagogikk (for eksempel Black & William 1998), som sier at om en tilbakemelding skal ha læringsfremmende effekt, må den gis mens eleven er i læringsprosessen, ikke på resultatet av læringsprosessen.

I tillegg har dette sammenheng med at skriving er en så kompleks og sammensatt ferdighet at når elevene får tilbakemeldinger på en konkret tekst, er det vanskelig å generalisere denne tilbakemeldingen og bruke den inn i andre skrivesituasjoner og i arbeid med andre tekster. Det betyr at når lærere gir tilbakemelding på en elevtekst som for eksempel kan gå på å jobbe mer med argumentasjon eller tekstbinding, lage en mer spenstig innledning eller sammenheng mellom hoveddel og slutt, er denne responsen både så konkret knyttet til den bestemte teksten og samtidig så kompleks at den generelle og overførbare læringsverdien er liten. Hvis vi derimot legger til rette for at eleven får mulighet til å revidere den aktuelle teksten, er det større sannsynlighet for at eleven kan nyttiggjøre seg responsen. Det kan føre til at teksten blir bedre, noe som igjen kan gi en opplevelse av mestring og derigjennom bidra til utvikling av skrivekompetanse man kan ta med seg inn i neste skrivesituasjon.

Det er altså mye som tyder på at den læringsfremmende tilbakemeldingen er prosessrespons i skrivearbeidet der eleven ikke anser seg ferdig

med teksten etter første gjennomskrivning. Hvem som gir respons, om det er læreren, en medelev eller responsgrupper, er ikke alltid avgjørende. Poenget er at de endringene elevene gjør på egen hånd, er små og ubetydelige sammenlignet med endringer gjort på bakgrunn av respons fra andre (Igland 2008). Noen studier viser at elevrespons kan være effektivt sammen med lærerrespons, andre viser at lærerrespons kan være mer effektivt enn elevrespons alene. Hvis elevrespons skal være nyttig, er det også en ferdighet det må øves på. Klarer man å innarbeide en kultur for respons-giving og revisjon av tekster i en klasse, hjelper man elevene å utvikle et metaspråk om skriving som ikke bare kan brukes til å gi tilbakemeldinger til andre elevers tekster, men elevene blir deltakere i en læringsprosess der de også settes i stand til å reflektere over sin egen skriveutvikling. Gjennom å øve på å gi respons og å bearbeide sine egne tekster på bakgrunn av respons, utvikler eleven evnen til å overvåke sin egen lærings- og skriveutviklingsprosess, noe som ifølge Hattie og Timperley har en høy læringsfremmende effekt.

Tese 2: Respons må være selektiv

Man må være selektiv i tilbakemeldingene. Læreren er en kvalifisert leser som kan «diagnostisere» elevtekster på mange nivå – fra et mer overordnet perspektiv som disposisjon, kommunikasjon i forhold til formålet med teksten og helt ned til mikronivå som kohesjonsbindinger, ortografi, tegnsetting osv. Selektiv respons innebærer at man ikke gir eleven hele diagnosen, men en tilpasset «medisin». En elev som får tilbakemelding på alle disse nivåene samtidig, vil ikke klare å nyttiggjøre seg denne responsen. Man må altså skille mellom hva man ser i elevens tekst av gode og mindre gode kvaliteter, og hva man sier til eleven. Hvilke områder dette gjelder, vil variere fra elev til elev og fra skriveoppgave til skriveoppgave, men det kan gjerne være områder som eleven er gjort kjent med og forventer respons på. Det betyr at det er helt avgjørende at man har en form for førskrive-fase for å kunne gi selektiv respons, der man blant annet definerer formålet med skrivingen, modellerer eksempeltekster og drøfter kriteriene for vurdering. En slik førskrivefase gir ikke bare eleven retning i skrivingen sin, den er med og bestemmer

responsfokuset for læreren. En tilbakemelding der læreren har markert alle kommafeil og fraværende dobbeltkonsonanter, vil muligens være funksjonell respons hvis formålet med skrivingen er utvikling av tegnsetting og ortografi, men ikke hvis målet er å øve på argumentasjon.

Flere skriveforskere i Norge antar at eleven er tjent med respons på ferdigheter der han eller hun er på glid (Hertzberg 1994). Det å gjøre «feil» når man skriver, kan være forsøk på å ta i bruk kunnskap som man ennå ikke har internalisert. Hvis formålet med skriveoppgaven er å skrive seg inn en fagdiskurs gjennom en argumenterende tekst, vil de haltende forsøkene på å bruke fagterminologi og det diffuse skillet mellom elevens språk og sitert stoff, være områder der eleven er på glid, områder han prøver på å mestre, og dermed områder det vil være relevant å gi respons på. Den gode tilbakemeldingen hjelper eleven å tette gapet mellom det nivået eleven er på og det nivået han skal opp på, noe som også innebærer at det har liten hensikt å fokusere på områder der eleven er langt unna å nå målet.

Tesen om at respons må være selektiv, handler om individuell og differensiert opplæring – tilbakemeldingene må tilpasses det skriveutviklingsnivået eleven er på. Samtidig som tilbakemeldingene er individuelt tilpasset elevens nivå og formålet med den konkrete skriveoppgaven, bør tilbakemeldingene ta hensyn til mer overgripende forventningsnormer for hvilket skriveutviklingsnivå for eksempel tredjeklassingen og niendeklassingen bør være på. Selv om det nødvendigvis vil være individuelle forskjeller i en klasse, forventer vi ulik mestring når det gjelder sjangerbevissthet, tekstbinding og mottakersensitivitet på ulike årstrinn. Disse forventningene må vi synliggjøre gjennom den responsen vi gir.

Tese 3: Respons må være en dialog mellom skriver og respons giver

Idealet om å gi selektiv og tilpasset respons på elevtekster kan forankres i Vygotskijs teori om at undervisningen må rette seg mot sonen for nær utvikling. Hovedkilden for å få tilgang til elevens sone for nær utvikling når det gjelder skriveutviklingsnivå, er lesing av elevteksten. Elevens tekst er en materialisering av elevens skriveutviklings-

nivå (Igland 2009). Men fordi skrivekompetanse er en så kompleks og sammensatt ferdighet, vil responsgiver være tjent med en dialog med eleven om teksten. Spørsmål av typen: «Hva er du fornøyd med i teksten din?», «Hva har du prøvd å få til?» og «Hvilke deler av teksten er du ikke fornøyd med?», kan hjelpe responsgiver med å finne eleven «der han er». I tillegg vil en slik dialog styrke elevens innsikt i egen skriveutvikling og tekstkompetanse.

At respons bør foregå i dialogform, betyr ikke at den nødvendigvis må være muntlig – selv om den gjerne kan være det. Ved å snakke med eleven om teksten, får man en mye bredere innsikt i elevens ståsted og selvinnsett som man kan bruke til å diagnostisere skriveutviklingsnivået. Men elevens selvevaluering kan gjerne foregå skriftlig, der de for eksempel skriver logger som kommentarer til tekstene de har skrevet.

Respons som dialog betyr også at det ligger et dialogisk prinsipp til grunn for selve tilbakemeldingen. Det innebærer at responsgiver og elev går inn i forhandlinger om den aktuelle teksten. Forhandlingen må ta utgangspunkt i formålet med skrivingen, og her må også responsgiveren – selv om han er en kvalifisert leser – være villig til å se at det er ulike måter å nå dette formålet på. Slike generelle råd finner vi igjen i mye av forskningen på lærerrespons, blant annet hos Richard Straub, som oppsummerer to tiårs responsforskning i følgende råd til responsgiveren: Lag en konversasjon av kommentarene dine. Skap en dialog med eleven i teksten. Ikke ta kontroll over teksten: istedenfor å projisere din egen agenda over på elevteksten, bør responsgiver tilrettelegge og hjelpe eleven til å realisere sine hensikter (Straub 2000: 23).

Tese 4: Respons må motivere for revidering av elevteksten

Tese fire handler ikke så mye om hvordan man gir respons, men mer om det holdningsskapende arbeidet som må ligge til grunn for at tilbakemeldinger skal være en læringsfremmende aktivitet. Mange effektstudier slår fast at respons er effektiv så lenge eleven ikke oppfatter tekstbearbeiding som straff (Beach & Friedrich 2006: 227). Det har i hovedsak to konsekvenser: For det første må det jobbes med holdningene blant elevene om at alle

tekster kan forbedres, det må skapes en forståelse for at skriving er en *prosess*. At ikke bare ferske skrivere, men særlig erfarne skrivere – de mest erfarne forfattere – skriver tekstene sine mange ganger, og at de fleste forfattere er avhengig av respons for å utvikle tekstene sine. På dette området har den teknologiske utviklinga hjulpet; det er lettere å skape positive holdninger til tekstrevidering for elever som skriver med tekstbehandlingsprogram enn elever som skriver for hånd.

For det andre må lærere og elever innarbeide en distinksjon mellom formativ og summativ vurdering. Formativ vurdering er underveisvurdering. Det er en tilbakemelding på en tekst i prosess og peker framover mot forbedrings- og utviklingspotensial i denne teksten. Ved formativ vurdering inngår læreren en kontrakt med eleven om utsatt bedømmelse – det er respons som en del av læringen. Summativ vurdering er bedømmelsen av det ferdige produktet – det avslutter læringsprosessen. Vi kan bruke suppesmaking som metafor for denne forskjellen: Når kokken smaker på suppen, er det en formativ vurdering han foretar, han smaker ikke for å bedømme det ferdige produktet, men for å foreta en analyse av hva som må gjøres for at resultatet skal bli best mulig. Når restaurantgjestene smaker på suppen, er det en summativ vurdering, det er det ferdige produktet som bedømmes.

I det daglige virke som responsgivere på elevtekster blander lærere ofte rollen som kokk og restaurantgjest. Vi skriver sluttvurderinger på tekster der vi begrunner bedømmelsen med tips og momenter for prestasjonsforbedring. Denne sammenblanding er uheldig på flere måter. Fordi rådene om forbedringspotensial er spesielt knyttet til den konkrete teksten (se ovenfor), kan eleven vanskelig gjøre dem om til generelle skrive tips han kan ta med seg i neste skrivesituasjon. Dessuten vil sammenblanding av den formative og den summative vurderingen innebære en fare for at den summative vurderingen vil dominere. Når elever får karakter og kommentar samtidig, er det svært vanskelig å få dem til å bruke den formativt tenkte veiledningen som ligger i lærerkommentaren (Krogh 2008: 66).

Et annet viktig moment for å skape motivasjon for revisjon, er selvsagt innholdet i responsen som

gis. Skal vi motivere en elev til å revidere sin tekst, må vi som responsgivere framheve kvalitetstrekk ved teksten, slik at eleven får lyst til å forbedre den. En elev som strever med å utvikle argumenter i sine tekster, vil lettere ta fatt på revideringen hvis responsen har gitt eleven en forståelse for at andre deler av teksten fungerer godt.

Tese 5: Respons må være forståelig og læringsfremmende

I tese fem skal vi være mer konkrete og se på hvilke typer kommentarer som har vist seg å være effektive. Vi begynner med det som skulle være opplagt: Kommentarene må være forståelige for eleven. Flere ulike studier av lærerrespons viser at mange elever rett og slett ikke forstår tilbakemeldingene de får på tekstene sine (Kronholm-Cederberg 2009). Tilbakemeldingene kan være uforståelige av flere grunner. Det gjelder dels noe så elementært som at elevene ikke kan forstå håndskriften til læreren. Mer komplekse utfordringer handler om at elevene ikke klarer å nyttiggjøre seg lærerkommentarer fordi *intensjonen* ikke lar seg forstå. Dette henger både sammen med det vi har beskrevet som skrivingens kompleksitet, men også at skriveren har en «indre forståelse» av at den teksten han har skrevet til den gitte skriveoppgaven, er fyllestgjørende. Hvis ikke hadde han skrevet den på en annen måte. Utvikling av skriftkyndighet innebærer å kunne gå inn som kritisk leser av sin egen tekst for å se forskjellen mellom den intenderte teksten, og teksten slik den foreligger på papir eller skjerm.

Som en følge av vanskeligheter med å forstå lærerresponsen er det kanskje ikke overraskende at margkommentarer framstår som mer effektive enn sluttkommentarer. Margkommentaren er forankret i konkrete tekstpassasjer på ord- eller setningsnivå, og de er lettere å forstå enn sluttkommentarer som ofte sier noe om teksten som helhet på et mer overordnet plan. Det kan også være et problem at kommentaren er generell, selv om den er forankret i et spesifikt avsnitt. Skriver man «dårlig flyt» eller «uklart resonnement» i margen til et avsnitt, skal eleven være kommet langt i sin skriveutvikling for å ha særlig utbytte av responsen. Margkommentarer er effektive, men forutsetningen er selvsagt at kommentarene er så

konkret at den kan forstås, og at eleven gis mulighet til å bearbeide teksten.

Videre viser studier at mye av responsarbeidet er veldig formalorientert. I en studie av responskulturen i det danske gymnaset framstår læreren mer som korrekturleser enn som skriveveileder (Rosenberg 1997). Studien viser at i 65 prosent av de kommenterte stilene som er undersøkt, er så å si alle kommafeil rettet, og så å si alle skrivefeil er rettet i 95 prosent av materialet (Rosenberg 1997: 97). Dette viser en responskultur som verken er hensiktsmessig eller læringsfremmende. Det å rette feil i en tekst som ikke blir revidert, er ikke effektiv respons. En alternativ strategi kan være å markere feil i margen eller rett og slett be eleven finne formelle feil selv. Dette innebærer at læreren utøver en forståelse for forskjellen mellom kunnskapsfeil på den ene siden og utføringsfeil på den andre. En fjerdeklassing som i drilløvelser med dobbeltkonsonant viser at hun mestrer dette til fulle, kan i neste skoletime skrive en fortelling som er fullstendig blottet for denne formalkompetansen. Eleven besitter kunnskapen, men befinner seg på et skriveutviklingsstadium der andre aspekt enn formalkompetansen har prioritet når hun skriver. Tilrettelegger man imidlertid for at eleven får lese sin egen tekst i etterkant, gjerne med konkrete føringer om å se etter manglende dobbeltkonsonanter, vil en elev som besitter denne kunnskapen, være i stand til å finne og utbedre de fleste feilene selv.

Forholdet mellom ris og ros er også et tema som går igjen i mange av effektstudiene på respons. Den prosessorienterte skrivepedagogikken som dominerte skrivepedagogikken på 1980- og 90-tallet, vektla positive tilbakemeldinger. Gjennom å vise fram til eleven hva som fungerte godt i teksten, gikk man ut fra at elevene selv kunne ta tak i det positive og forbedre de delene av teksten som ikke fungerte like godt. Nyere effektstudier på respons bekrefter mye av ideologien i prosessorientert skrivepedagogikk, men viser samtidig at den læringsfremmende responsen gjerne kan være kritisk, så lenge den er konkret og oppleves relevant i skrivesituasjonen (Straub 2000).

Det siste momentet vi skal trekke fram, er at den individuelle elevresponsen også bør knyttes opp mot skriveundervisningen i klasserommet.

Teoretisk undervisning i skrijving er en vanskelig øvelse; for å utvikle skriveferdigheter må elevene skrive. Likevel viser studier av suksessrike skrive-lærere at det i deres klasserom foregår en kontinu-erlig samtale om skrijving og om tekster. Man viser fram tekster, man undersøker sjangertrekk og diskuterer hva som gjør denne innledningen god, denne avsnittsmarkeringa uklar (Pressley 2006: 274-275). Å knytte den individuelle elevresponsen opp mot den mer overordnede klasseromskon-teksten, er læringsfremmende fordi responsen da lettere vil bli forstått. Slik kan man gradvis utvikle et felles språk – et metaspråk – som både elever og lærer kan bruke for å snakke sammen om tekster.

Revisjonskompetanse

Det å være en kompetent skriver forutsetter at man kan lese teksten sin samtidig som man skriver den. For at eleven skal få øye på svakheter ved egen tekst som bør forbedres, må eleven utvikle lesestrategier for å vurdere egen tekst. Har man i klasserommet skapt en bevissthet rundt normer for tekstkvalitet, vil elevene lettere få øye på det som bør endres i egen tekst. Slike normer kan man utvikle gjennom å lese mange forskjellige tekster og drøfte dem kritisk sammen med lærer og medelever i klasserommet. Likevel, denne kritiske lesekompetansen kan ikke bare øves i den generelle klasseromdiskusjonen eller ved å drøfte andres tekster; den må forankres i den enkelte elevens tekst og skriveutviklingsnivå. Det å gi elevene funksjonell respons som motiverer til bearbeiding og samtidig organisere undervisnin-gen slik at eleven får tid og mulighet til å skrive om tekstene sine, gjør at de øver opp evnen til å lese egne tekster kritisk og til å overvåke sin egen skriveutvikling. De fem tesene om funksjonell re-spons på elevtekster handler om å ha en retning på den responsen læreren gir, slik at elevene utvikler revisjonskompetanse og blir kompetente skrivere.

NOTER

- 1 Denne artikkelen er en revidert og forkortet versjon av en artikkel som ble publisert i tidsskriftet Viden om Læsning, 9/2011, utgitt av Nasjonalt videncenter for læsning og antologien *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (2011) redigert av Jon Smidt m.fl. og utgitt på Tapir.

LITTERATUR

- BEACH, R. & FRIEDRICH, T. (2006). Respons to Writing. I C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of Writing Research* (s. 222–234). New York & London: The Guilford Press.
- BLACK, P.J. & WILLIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–77.
- DYSTHE, O. & HERTZBERG, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning? I O.K. Haugløyken mfl. (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- HERTZBERG, F. (1994). Lærersrespons. *Norsklæreren*, 1, 20–24.
- IGLAND, M.-A. (2008). Mens teksten blir til. Ein kassustudie av lærarkommentarar til utkast. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- IGLAND, M. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I O.K. Haugløyken mfl. (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KRONHOLM-CEDERBERG, A. (2009). Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnassisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen. Doktoravhandling, Åbo Akademi.
- KROGH, E. & JUUL JENSEN, M. (2008). *Portfolioevaluering og portfoliodidaktik*. Dansk lærerforeningens forlag.
- MACARTHUR, C.A. (2007). Best Practices in Teaching Evaluation and Revision. I S. Graham, C.A. MacArthur & J. Fitzgerald, *Best Practices in Writing Instruction* (s. 141–162). New York and London: Guilford.
- LORENTZEN, R.T. & SMIDT, J. (red.) (2008). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- PRESSLEY, M. (2006). Expert Primary-Level Teaching of Literacy Is Balanced Teaching. Reading Instructions That Works. The Case for Balanced Teaching. New York: Guilford.
- ROSENBERG, A. (1997). Ret rimeligt! Om skriftlige kommentarer til danske stile. Upublisert speciale, København Universitet.
- SMIDT, J. (2011): Ti teser om skrijving i alle fag. I Smidt, J. m.fl. (red.) *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir, s. 9–42.
- STRAUB, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing writing*, 7(1), 23–55.



Trygve Kvithyld er seniorrådgiver ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Han har undervisningserfaring fra videregående skole og universitet. Han har publisert artikler og holdt kurs om skrijving og skriveopplæring, og han ledet nylig arbeidet med utviklingen av et rammeverk for skrijving som grunnleggende ferdighet.



Arne Johannes Aasen (dr.art.) er leder for Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret) ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Han har undervisningserfaring som norsklærer fra videregående skole, universitet og allmennlærerutdanning. De siste årene har han forsket på den første lese- og skriveopplæringen på barnetrinnet og utvikling av multimodal tekstkompetanse på ungdomstrinnet (i skrift, digitale fortellinger, dataspill m.m.).

Med glede og respekt

Meir merksemd til nynorskelevane

■ AV ANNE LIV STEINSVIK NORDAL

Mange elevar som har hatt nynorsk som hovudmål i skulen, skriv mest bokmål når dei er ferdige med opplæringa. Kvifor dette skjer er lite granska, og det er difor gode grunnar til å sjå nærmare på den nynorskopplæringa som hovudmålelevane får.

Det er nesten 80 000 elevar i grunnskulen som er «nynorskelevar» og har nynorsk som hovudmål (GSI 2011). Desse elevane utgjør om lag 13 prosent av det totale elevtalet i grunnskulen. Nynorskelevane er eit klart mindretal i høve til elevar med bokmål som hovudmål, men dei er mange, og dei må få spesiell merksemd frå lærarane og skuleeigarane som har ansvaret for at det er skikkeleg kvalitet på nynorskopplæringa.

Elevar som har nynorsk som hovudmål, har behov for ei anna nynorskopplæring enn elevar med nynorsk som sidemål. Lærarar og lærarstudentar må ha kunnskap om at nynorskopplæringa skal tilpassast desse to ulike elevgruppene. Elevar med nynorsk som hovudmål skal lære nynorsk i alle fag og lære bokmål som sidemål i norskfaget. Elevar med bokmål som hovudmål skal lære og verte vurderte i nynorsk i norskfaget.

Språkopplæringa skjer i alle fag der elevane les og skriv, og når nynorsk er hovudmålet til elevane, skal nynorsk brukast i skriftleg opplæring og i skriftlege arbeid. Med innføringa av Læreplanen Kunnskapsløftet 2006, er lesing og skriving grunnleggjande ferdigheiter som skal lærast i alle fag, og lærarane skal difor lære nynorskelevane å lese og skrive nynorsk i alle fag.

Hovudtyngda av nynorskskrivarar i framtida vil nok kome frå den gruppa elevar som no har

nynorsk som hovudmål. Dei skal fornye og halde den nynorske skriftkulturen levande. Men om nynorsk framleis skal vere eit jamstilt og fullverdig språk i det norske samfunnet, er elevar som lærer nynorsk som hovudmål avhengige av at bokmålslevane lærer nynorsk som sidemål. Nynorsk vert mykje meir marginalisert og uaktuelt om ikkje alle lærer nynorsk i skulen. Norsk er både bokmål og nynorsk, og den eine målforma kan ikkje erstatte den andre. Å halde på ordninga med opplæring og vurdering i begge målformer for alle elevar er nødvendig for at nynorsk skal vere eit aktuelt skriftspråk i framtida for nynorskelevane.

Nynorsk i alle fag

«Jeg har aldri skrevet annet enn bokmål på tavla, jeg,» uttalte ein lærar på eit planleggingsmøte ved ein ungdomsskule der alle elevane hadde nynorsk som hovudmål. Leiinga og alle lærarane på møtet høyrde kva som vart sagt, men det såg ikkje ut som om mange vart overraska, og utsegna fekk ingen konsekvensar for læraren.

Somme lærarar skriv altså bokmål når dei underviser nynorskelevar. Denne læraren var rett nok ikkje norsklærer, men underviste i matematikk og naturfag. Kanskje er det ofte slik at lærarar som underviser i andre fag enn norsk, trur at dei kan velje å skrive den målforma dei sjølve meistarar best?



Illustrasjonsfoto: © Gennadiy Poznyakov/Fotolia

Det er erfaringsvis lite kontroll med om lærarar som underviser elevar med nynorsk som hovudmål, skriv nynorsk når dei underviser. Elevar som har nynorsk som hovudmål, er så vande med å lese bokmål at dei kanskje ikkje eingong legg merke til om læraren skriv bokmål. Foreldre kan nok registrere både bokmål og blandingsspråk i det dei ser lærarane skriv, men få foreldre ser ut til å lage noko oppstyr om det.

Det er dokumentert ein tydeleg samanheng mellom læringsresultata til eleven, lærarens faglege innsikt i undervisningsfaget og lærarens haldning til læringsmålet (Jf. Skjong 2011:77). Elevar med nynorsk som hovudmål må lære å skrive korrekt og nøyaktig nynorsk i alle fag og sjangrar. Nynorskelevane er avhengige av å ha dyktige

lærarar med positive haldningar til nynorsk som hjelper dei å få god nynorskkompetanse.

Ei gransking av sidemålsopplæringa som TNS Gallup utførte for Utdanningsdirektoratet i 2006, viste at dei fleste rektorane (76 %) var misfornøgdde med tilbudet om etter- og vidareutdanning i undervisning i nynorsk sidemål (TNS Gallup 2006:31). Ein kan då rekne med at tilbudet om etter- og vidareutdanning til lærarar som underviser elevar med nynorsk som hovudmål, også må styrkast. Om somme lærarar har for låg kompetanse i nynorsk, må skuleeigarar og skuleleiarar syte for at lærarane vert betre kvalifiserte gjennom etter- og vidareutdanning i nynorsk. Særleg viktig er ei slik sikring av kompetansen i nynorskkommunane.

Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet må ta ansvar for at ei kvalifisering i nynorsk vert finansiert og gjennomført.

Kva som må til for å halde fram å skrive nynorsk

Lære å skrive nynorsk

Å meistre nynorsk skriftspråk er det beste grunnlaget for å kunne skrive nynorsk også i framtida. Ein motiverande veg for mange til å lære å skrive nynorsk, er å lese mykje nynorsk. Å leggje til rette for at nynorskelevane får høve til å lese nynorsk også utanom skulebøkene er ei viktig oppgåve for skulen. For å få til dette kravst det at lærarar og skulebibliotekarar er interesserte i og kjenner til kva bøker som finst på nynorsk. I tillegg må dei kjøpe inn, vise fram og tilrå nynorskbøker til elevane, og gjennom høgtlesing skape positive fellesopplevingar med desse bøkene. Tilgang til eit skulebibliotek med både moderne og klassisk litteratur på nynorsk er eit nødvendig tillegg til lærebøkene. Ekstra ressursar til å gje ut parallellutgåver av fagbøker for barn og unge på nynorsk, må verte eit krav til styresmaktene, fordi det er så stor mangelvare på faglitteratur på nynorsk. Omsetjing av utanlandsk faglitteratur til nynorsk er også eit tiltak som kan brukast meir.

For å lære å skrive nynorsk fagspråk, er eit godt utval av fagbøker og oppslagsverk på nynorsk ein føresetnad. Nynorsk sakprosa er mangelvare, men det finst mange gode lærebøker frå ulike forlag. Å kjøpe inn nokre eksemplar av alle nynorske lærebøker som kjem ut, vil gje elevane eit større spekter av kjelder i dei ulike faga. Skulen kan då tilby fleire bøker som kan gje variasjon både i vanskegrad av fagstoffet og språket elevane møter.

Lesing er ikkje lenger berre avhengig av trykte tekster i bøker og blad. Granskingar har vist at gutar les mest elektroniske tekster, og barn og unge både les og skriv elektroniske tekster i stadig større grad (Hoel 2005:22). Mange bruker timar kvar dag på pc, lesebrett og telefon. Desse formene for lesing og skriving bør få konsekvensar for tilbodet av nynorske tekster på nettet, og dei bør brukast for å gjere opplæringa meir motiverande. Tilbodet av tekster for lesing på skjerm vert utvida i stor tempo. Å tilby nynorske skjermttekster til bruk i opplæringa vert

difor svært sentralt for å styrkje nynorskkompetansen i lesing og skriving (Jf. Sjøhelle 2011:206).

I samband med lesing av nynorske tekster i alle sjangrar og medium, må elevane lære og samlikne nynorsk og bokmål for å sjå likskap og forskjell mellom språkformene. I LK06 er det eit kompetansemål etter 7. årssteget at elevane skal kunne: *forklare noen likheter og forskjeller på muntlig og skriftlig språk, både nynorsk og bokmål*. Å kunne velje mellom ulike ord og uttrykksmåtar og bruke kunnskap frå begge målformer når ein skriv, er eit godt utgangspunkt for skriving i fag. Elevar som kan skrive begge målformer, må få grundig og kvalifisert vurdering som viser den breie norskkunnskapen dei har tileigna seg (Jf. Jansson 2011:179).

Utvikle språkleg sjølvtilitt

Språket er eit av dei sterkaste identitetsmerka for kvar enkelt av oss, og det gjeld både talespråk og skriftspråk. Å bruke dialekt er meir godteke i Norge enn i mange andre land, men når ein snakkar dialekt, vert ein gjerne knytt til eit område og ein kultur. Slik er det også når ein vel å bruke nynorsk som skriftspråk. Då vert ein ofte assosiert med eit mindretal som for det meste held til på Vestlandet. Andre mindre positive assosiasjonar er også vanlege i høve til nynorsk. Elevar med nynorsk som hovudmål har behov for å få særleg støtte og positiv respons på skriftspråket sitt fordi det er eit mindretalsspråk og fordi det møter motstand frå mange hald i samfunnet.

I LK06 er kulturforståing, danning og identitetsutvikling sentrale omgrep under formålet med norskfaget:

Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom hele grunnopplæringen er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring (LK06:41).

Gjennom norskfaget skal elevane få kjensle av å høyre til i ein kultur og identifisere seg med språket der. Å utvikle språkleg sjølvtilitt er grunnlaget for utviklinga av eigen identitet. For å kunne delta aktivt i samfunnet er trygg språkbruk grunnleg-

gjande, både skriftleg og munnleg. Sjølv om ein lærer å snakke og skrive fleire språk, så har det første språket ein lærer ei særstilling og er grunnlag for seinare språklæring. Gjennom opplæringa har alle elevar krav på å få positive tilbakemeldingar på språket dei snakkar og skriv. Slik kan dei få eit trygt forhold til det språket dei lærer og verte stolte av språket dei bruker. Det høyrer til opplæringa å reflektere over verdien av eige talespråk og skriftspråk og på den måten skape respekt for andre med ulike talespråk og skriftspråk.

Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. (LK06)

Å formidle positive haldningar til nynorskulturen
Språkvitskapen fortel oss at ingen språk eller dialektar i seg sjølv er betre enn andre. Dersom eit språk vert vurdert som betre enn eit anna, er det fordi den kulturen språket representerer, vert rekna som betre. Når ein skifter språk av andre grunnar enn at ein ikkje forstår kvarandre, formidlar ein ei haldning til språket som vert valt vekk, om at det ikkje er bra nok. Når dei som kan skrive nynorsk vel å skrive bokmål i staden, viser det at dei vurderer nynorsk som eit mindre velegna skriftspråk.

Nynorskelevane møter andre utfordringar i skulen enn elevar med bokmål som hovudmål. Kritiske oppslag om opplæringa i nynorsk som sidemål, er gjengangarar i avisene. Når nynorsk er omdiskutert og mange tek avstand frå opplæringa i nynorsk som sidemål, verkar det inn på haldninga som elevar med nynorsk som hovudmål får til språket sitt. Det er vanskeleg for nynorskelevane å unngå å verte påverka av at nynorsk som sidemål er lite populært. Nynorskelevane har vore ei nokså anonym gruppe i skulen som ikkje har tradisjon for å ta til motmæle når skriftspråket deira vert kritisert. Kanskje går nynorskelevane endå stillare i dørene no enn tidlegare, fordi talet på nynorskbrukarar i skulen går ned og fordi det går føre seg ein kontinuerleg diskusjon om opplæringa i nynorsk som sidemål i skulen.

Lærarane er forplikta til å formidle positive haldningar til både talespråket og skriftspråket til elevane. På den måten skal dei vere med på å skape respekt for andre menneske sitt talespråk og skriftspråk, og dette er ei viktig oppgåve for skulen i høve til alle elevar (Jf. Skjong 2011:100). Det er ikkje utan grunn at LK06, alt etter 4. årssteget, set opp som eit mål for den munnlege opplæringa at eleven skal kunne *forklare hvordan man gjennom språk kan krenke andre*, og etter 7. årssteget er det eit mål at eleven i munnleg norsk skal kunne *drøfte hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker*. Slike forklaringar og drøftingar om språkbruk bør ein ta opp i samband med norskopplæringa og i andre samanhengar der språkforskjell vert eit tema. Nynorskelevane må lære kva det vil seie å vere i ein språkleg mindretalssituasjon og opparbeide sjølvtilitt nok til takle presset som dei uvilkårleg vil møte frå fleirtalsspråket.

Alle elevar treng å høyre andre språkbrukarar sine grunngjevingar og refleksjonar over språkbruk for å byggje opp sin eigen språklege sjølvtilitt. Det har vore skrive lite om korleis ein kan utvikle språkleg sjølvtilitt i skulen (jf. Nordal 2011:115). I K06 får kompetansemåla i faga mest fokus, og kvart avsnitt tek til med formuleringa: «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne». Høg språkleg kompetanse er viktig for byggje opp språkleg sjølvtilitt, men korleis ein tek vare på og forsvargar det språket ein har, må også vere tema i skulen.

Jon Fosse, ein av vår tids mest kjende norske forfattarar, bruker nynorsk i sin forfattarskap, men uttrykkjer seg slik:

Eg kan ikkje fordra å argumentere for språket mitt, det er nesten som å stå der å kope og argumentere for sin eigen eksistens. Og korleis kan ein argumentere for den? (Fosse 1999:16).

Sjølv om ein er einig i prinsippet som Fosse hevdar, er det viktig for nynorskelevar å lære å formulere positive kjensler om eige språk.

Glede over og kjærleik til nynorsk

Den unge forfattaren Maria Parr, som også skriv

bøkene sine på nynorsk, har gjort stor suksess med barneboka *Vaffelhjarte*. I 2009 fekk ho også Brageprisen og ei rekkje andre litterære prisar for boka *Tonje Glimmerdal*. Når bøker på nynorsk vert bestseljarar, er det med på å skape positive haldningar til nynorsk og vonleg også til andre nynorskskrivarar. Maria Parr seier om sitt forhold til det nynorske språket:

Fattar ikkje folk at språk handlar om kjærleik?
Har dei aldri opplevd det? Nynorsken hadde vore steindød for lenge sidan om ikkje det hadde med ein rotekte, bankande kjærleik å gjere. Og det går for dengjande ikkje an å argumentere for ein kjærleik (Sunnmørsposten 17.02.07).

Det har vore gjort nokre granskingar der negative haldningar til nynorsk som sidemål har kome tydeleg fram (t.d.: Nordal, 2004: 22, Holm:1999). Positive haldningar, glede over og kjærleik til det nynorske språket er mindre framheva og granska. I norskopplæringa må ein vise fram og nytte høvet til å peike på dei positive sidene ved at me har to målformer i Noreg. I den siste tida har det vore presseoppslag om at fleire populære artistar syng på nynorsk no enn tidlegare. Lat elevane høyre og lese viser og songar, og lat dei diskutere språkleg variasjon og særpreg. Kva hadde gått tapt om Prøysens tekster var skrivne på normert bokmål? Hadde tekstene til Åge Aleksandersen hatt den same krafta om dei ikkje var på trønderdialekt? Og kva med Kaizers Orchestra som syng på jærsk?

I Stortingsmelding nr. 23, «Språk bygger broer», er det framheva at situasjonen for nynorskopplæringa er heilt annleis enn for opplæringa i bokmål:

En forutsetning for å utvikle et språk muntlig og skriftlig er imidlertid at elevene møter språket i mange og ulike sammenhenger. Alle elever får daglig stimulans gjennom media til å lære bokmål. Når elevene skal lære å skrive nynorsk, er det ikke slik. Men alle trenger å oppleve glede over ulike kulturuttrykk for å kunne utvikle positive holdninger og få modeller for egen bruk av språket (St.meld. nr. 23 4.2.1).

Stortingsmeldingar får for lite gjennomslag, for akkurat dette er det ein bør satse meir på i nynorskopplæringa; å formidle glede over ulike kulturuttrykk, kjærleik til og respekt for nynorsk språk, positive haldningar til og gode modellar for nynorsk skriftspråk.

LITTERATUR

- EIKSUND, H. (2011). *Med nynorsk på leselista: ein komparativ studie av lesevanar blant ungdommar på Sunnmøre og i Trøndelag*. Masteroppgåve. Høgskulen i Volda.
- FOSSE, J. (1999). *Min kjære nynorsk. I Gnostiske essay*. Oslo. Samlaget.
- GRUNNSKOLENS INFORMASJONSSYSTEM GSI (2011). <http://fylkesmannen.no/enkel.aspx?m=44111>
- HOEL, T. OG HELGEVOLL, L. (2005). «Jeg leser aldri – men jeg leser all tid!» *Gutter som lesere og som bibliotekbrukere*. Lesesenteret i Stavanger og Universitetet i Stavanger 2005. http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Gutter%20som%20lesere%20og%20bibliotekbruker_.pdf
- HOLM, A.-B. (1999). *Stebarnet nynorsk: om holdninger til nynorsk i Larviksskolen*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.
- JANSSON, B.K. (2011). Den gode praksisen på ungdomssteg. I *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo. Samlaget.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006). *Kunnskapsløftet 2006*. Læreplanar for gjennomgåande fag i grunnskulen og vidaregåande opplæring. Oslo. Utdanningsdirektoratet. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411>
- NORDAL, A.S. (2004). *Nynorsk i bokmålsland. Ei gransking av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål i ungdomsskolen i Bærum*. Arbeidsrapport. Høgskulen i Volda. http://www.hivolda.no/attachments/site/group15/arb_161.pdf
- NORDAL, A.S. (2011). Nynorsk som hovudmål. I *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo. Samlaget.
- RISE, S.-E. (2007). *Motivasjon for nynorsk*. Masteroppgåve. Universitetet i Oslo. http://www.duo.uio.no/publ/real/fag/2007/60628/Motivasjon_PDF_2305.pdf
- SJØHELLE, K.K. (2011). Ei digital tilnærming til nynorskundervisninga. I *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo. Samlaget.
- SKJONG, S. (2011). Lærarkompetanse: Nøkkelen til god nynorskopplæring. I *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo. Samlaget.
- STORTINGSMELDING 23 (2007–2008). *Språk bygger broer*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-23-2007-2008-.html?id=512449>
- SUNNMØRSPOSTEN (17.02.2007). Intervju med Maria Parr.
- TNS GALLUP (2006). Resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer. Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. Trinn og VK1, allmennfaglig studieretning. http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/sidemalsrapport_siste.pdf?epslanguage=no



Anne Liv Steinsvik Nordal har vore leiar for *Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa* frå senteret vart oppretta i 2005 til utgangen av 2011. Gjennom arbeidet ved Nynorsksenteret har ho samarbeidd tett med Utdanningsdirektoratet, Lese- og Skrive-senteret, lærarutdanning og grunnopplæring. Ho er spesielt oppteken av fagfelte språksosiologi og skriftspråkopplæring. Frå januar 2012 er ho tilbake i lærarutdanninga ved Høgskulen i Volda.



Sakprosa i skolen

Eksempler på undervisningsopplegg

■ AV KRISTIN HELSTAD OG KJERSTI ROSSLAND

Elevene skriver i alle fag — hovedsakelig sakprosa. I tillegg forholder de seg til en mengde sakprosattekster, særlig i form av lærebøker. Men selv om elevene både er brukere og produsenter av sakprosa, har den funksjonelle sakprosaen hatt liten plass i opplæringen. Noen eksempler fra ungdomstrinnet viser hvordan lærere i alle fag kan arbeide mer strukturert med sakprosaskrivning.

Gode skrivekunnskaper er inngangsporten til fullverdig samfunnsdeltakelse, noe Kristian, 9 år, illustrerer betydningen av gjennom et brev han skriver til klassekameratene sine¹:

Til klasse 3a

Fra Kristian

I mangen år har vi forurenset. Vi har sent gasser opp i atmosfæren. Dette ødelegger ozonlaget. Da slipper farlige solstråler ned på jorda. Menneskene får kreft av disse solstrålene. Av gasene får vi også drivhuseffekt. Da blir det altfor varmt på jorda. ER DET NOEN SOM HAR LYST TIL Å BRUKE FRIMINUTTENE TIL Å REDDE VERDEN. Ja eler nei

Teksten demonstrerer at Kristian allerede behersker grunnleggende trekk ved sakprosaskrivning. Både skrivekompetansen og sjangerforståelsen er godt utviklet samtidig som potensialet for videreutvikling er stort. God og funksjonell sakprosa dreier seg om å ha en bevissthet om hva en vil si, hvem en selv er som avsender og hvem som er mottakere. Å beherske sakprosaspråket innebærer å kunne sette seg selv til side for å la saken selv tre fram, slik Kristian gjør her.

Som veiledere i elevenes skriveprosesser er det lærernes oppgave å bidra til å styrke og utvikle elevenes evne til å uttrykke seg innenfor det brede sjangerrepertoaret som sakprosaen tilbyr. Elevene trenger kompetanse i å skrive godt innen-

1.	Del menneskets behov inn i to hovedgrupper, og gi tre gode eksempler i hver gruppe.			
	Ikke godkjent	Godkjent	Godt besvart	Svært godt besvart
	Har eksempler, men ikke hovedgrupper, eller det er liten sammenheng mellom eksemplene og hovedgruppene	Har to hovedgrupper og tilfeldige eksempler som har en sammenheng	Har valgt ut eksempler i de to hovedgruppene som er grunnleggende og viktige.	Gir i tillegg gi en god og selvstendig begrunnelse for hvorfor eksemplene i hver gruppe er viktige
2.	Kan du komme med et eksempel på at viktige menneskerettigheter er brutt? Du kan gjerne bruke et av eksemplene fra boka. Fortell litt om saken.			
	Ikke godkjent	Godkjent	Godt besvart	Svært godt besvart
	Husker et eksempel, men ikke hvilken rettighet som er brutt, eller har ikke et eksempel.	Kan gi et eksempel og fortelle hvilken rettighet som er brutt.	Gir i tillegg en forklaring på hvordan denne rettigheten er brutt.	Forteller også om andre eksempler fra nyhetsbildet eller historien, og forklarer hvordan disse eksemplene er brudd på menneskerettighetene.

Figur 1

for de ulike fagkulturene med sine sjangerkrav og normer (Hertzberg 2006). Følger vi prinsippene i retorisk skrivepedagogikk, må elevene, uansett fag, få møte *gode forbilder* for egen skriving (Bakken, 2010). En prosessorientert skrivepedagogikk legger vekt på *strukturerte arbeidsformer* med fokus på at tekster blir til over tid og at veiledning er viktig underveis (Dysthe 1993). Eksemplene som følger viser hvordan læreren kan bruke modelltekster og tilrettelegge for veiledning i elevenes skriveprosesser. Først skal vi se nærmere på en av skolens mest brukte sakprosasjangrer, oppgavesvaret.

Hva er et godt oppgavesvar?

En stor del av elevenes skriving dreier seg om å svare på oppgaver i ulike fag. Men hva er et godt oppgavesvar, og hva skiller et godkjent svar fra en godt besvart oppgave? Det er ikke alltid kunnskap det skorter på når elever skriver dårlige svar, det kan rett og slett være manglende kompetanse i å skrive og usikkerhet i forhold til skolens skjulte forventninger. For å gi elevene bedre mulighet for å svare godt på oppgaver, må lærernes implisitte vurderingskompetanse bli formulert og videreført til elevene på en forståelig måte. Et godt svar må være *korrekt og presist* formulert. I tillegg bør det være utfyllende og inneholde *relevante opplysninger*.² Kriteriene vil framkomme på forskjellige måter i ulike fag og etter hvilke oppgaver som gis. Skal elevene få et forhold til hva dette innebærer, trenger de eksempler som viser ulik grad av måloppnåelse.

Her kan læreren vise fram autentiske elevsvar eller gi elevene veiledning i forberedelsesfasen til for eksempel prøver. Formålet med å gi elevene oppgaver og kriterier som del av forberedelsen, er å gi dem et bedre utgangspunkt for å skrive gode svar. Vi har tatt med et eksempel på en veiledende forberedelse, hentet fra en tverrfaglig prøve i samfunnsfag og RLE om menneskerettigheter i en 9. klasse. Eksempelet viser hvordan forberedelse til en prøve også kan bli en øvelse i å skrive gode oppgavesvar. Elevene fikk utdelt beskrivelser av måloppnåelsen til alle oppgavene på forhånd, og de diskuterte spørsmålene og kriteriene i læringspar når de forberedte seg (Se figur 1).

Selv om elevene er gjort kjent med hva som kreves, kan det ofte være vanskelig å forstå at to «riktige» svar kan ende opp med ulik karakter. Det lille ekstra som skiller to karakterer fra hverandre, er gjerne skjult kunnskap for elevene. Her forsøker læreren å gjøre kunnskapen eksplisitt ved å tydeliggjøre hva som kan ligge i begrepene *utfyllende og relevante opplysninger*. Når læreren vurderer hvilket nivå elevens svar hører hjemme på, får eleven også en tydelig tilbakemelding om hva som skal til for å komme videre. Etter hvert som elevene blir godt kjent med ulike former for måloppnåelse, og hva som kreves av et godt svar, kan det være nok å gi dem kriteriene.

Modelltekster som utgangspunkt

Hvordan kan elever lære seg å skrive godt om saker

som opptar dem? En forutsetning for et godt innlegg eller en god artikkel er at elevene har kunnskap om saken. Ofte lar vi elever ta utgangspunkt i noe vi som lærere mener er interessant, og så ber vi dem diskutere dette. Det er imidlertid ikke lett å finne argumenter for og mot noe vi verken synes er interessant eller har særlig innsikt i. I tråd med prinsippene i retorisk skrivepedagogikk kan lærerne hjelpe elevene med å skaffe fram kunnskapsgrunnlag for skriving. Veien til utvikling av skrivekompetanse går gjennom å lese og imitere modelltekster, og ved å lære teknikker og virkemidler som gir teksten gjennomslag. En retorisk analyse er noe annet enn den formen for tekstanalyse som har vært vanlig i skolen. Vi analyserer ikke tekster primært for å finne en dypere mening eller for å kritisere tekstene, men for å avdekke og kvalitetsvurdere forfatternes skrive-teknikker slik at vi kan anvende dette i egen skriving.

En tekst om fordommer

Som eksempel på modelltekst har vi valgt «Kvardsfordommar» av Erling Lae. (Kleiveland og Kalleberg, 2010³). Undervisningsopplegget som følger, er delt inn i en innledende idéfase, en førlesingsfase, en lesefase og selve skrivefasen.

Innledende idéfase. I denne fasen skal elevene finne et tema eller et hovedsynspunkt de kan bruke når de senere skal skrive sin egen tekst. Det er mange måter å samle ideer på, og her kan alle kilder brukes. Et motto fra den prosessorienterte skrivepedagogikken sier: *Jo mer tid vi bruker på idéfasen, jo bedre blir produktet.* Et stort stofftilfang er det beste grunnlaget for skriving.

Forslag til innledende oppgaver:

- Skriv ned én eller flere ting som irriterer deg.
- Nevn én eller flere kjente personer som du mener har gjort noe spesielt bra eller spesielt dårlig. Forklar hva det er du reagerer på. Skriv kort om dette.
- Tenk over om det er noe som du mener er enten urettferdig eller positivt i ditt nærmiljø, i Norge eller i verden. Skriv det ned.

Førlesingsfasen. Før elevene får teksten, forteller læreren at den handler om fordommer, uten å

Eksempel på modelltekst, dette er de første avsnittene i Erling Laes tekst «Kvardsfordommar»:

Kvardsfordommar

Fordommar er noko ein finn overalt, også blant dei som har programfesta at dei ikkje har nokon.

ERLING LAE BYRÅDSLEIAR I OSLO (HØGRE)

Fordommar. I dag vil eg trø i salaten. Det skvett nok litt til alle kantar.

Somme vil tru at det eg no skal skrive om, handlar om homofili, men det gjer det ikkje. Og sjølv om nokre mediefolk ikkje greier å innsjå det, har eg stort sett anna å tenkje på, slik som skulebudsjett, søppel i gata og småkrangel med kommunalministeren. Dessutan fekk eg ikkje tetta holet i gjerdet på hytta i sommar.

Kluss i skjemaet.

Men kjem det ein journalist inn døra og skal intervju meg om livet mitt, ja, då får ho gjerne trekant-auge, stirer kjenslevart på meg og gler seg til å høyre om det vonde eg har opplevd i livet sidan eg lever saman med ein annan fyr. Eg øydelegg heile stemninga om eg seier at eg har det bra og er meir opptatt av andre ting akkurat no. [...]

(Tekst fra Aftenposten 26.08.2008)

røpe tittelen. Deretter får elevene noen få minutter til å notere hva de legger i begrepet fordommer. Elevenes notater oppsummeres i plenum. Hvor viktig det er å ha kunnskap om forfatteren av en tekst, varierer med funksjon og formål med teksten. I dette tilfellet kan det være nødvendig å gi elevene noe bakgrunnsinformasjon både om forfatteren og om tekstens opprinnelige kontekst. Vi kan ikke gå ut fra at alle elevene vet hvem Erling Lae er, men forkunnskaper og eventuelle fordommer om forfatteren er ett av virkemidlene han selv bruker i teksten.

Bakgrunnsinformasjon kan for eksempel presenteres som *lenkespørsmål* til elevene. Når vi bruker lenkespørsmål, forbereder læreren en lenke av spørsmål og svar som deles ut i tilfeldig rekkefølge blant elevene. Hvert ledd i lenken (en lapp til hver elev) begynner med et svar, og ender opp i et spørsmål. Elevene må konsentrere seg

Vi skal lese et diskusjonsinnlegg. Hvem har skrevet innlegget?	Innlegget er skrevet av Erling Lae. Hvem er Erling Lae?	Erling Lae ble født i Oslo i 1947. Han var byrådsleder i Oslo i mange år. Hvilket politisk parti representerte han?	Mange vet at han er opptatt av de svake i samfunnet, og at han er åpen homofil. Han bruker mye av fritida si på hytta. Hvor ligger hytta?
Fritidsboligen til Lae og samboeren ligger i Hallingdal. Innlegget vi skal lese er skrevet på nynorsk. Skriver Lae alltid nynorsk?	Nei, han bruker begge skriftspråkene. Han har en fast spalte i en avis der han skriver nynorsk. Hvilken avis er det?	I avisa Hallingdølen, har Lae en fast spalte kalt «Utate». Var det der dette innlegget ble publisert?	Det er et interessant spørsmål, Aftenpostens redaktører sier de trykker innlegg på nynorsk dersom det er spesielle grunner til det.

Figur 2

om å lytte til spørsmålene for å komme inn med sitt svar i riktig rekkefølge. Metoden egner seg godt som et alternativ til at læreren forteller eller at elevene finner fram til all informasjon selv. En lenkerekke kan se ut som vist i figur 2.

Lesefasen. I denne delen skal elevene undersøke hva teksten handler om og undersøke den som tekst. Skall teksten fungere som forbilde for elevenes skriving, er det viktig at de klarer å identifisere virkemidler forfatteren har brukt. Til dette trenger de veiledning fra læreren. Avhengig av elevenes kompetanse kan jakten på virkemidler foregå ved at elevene selv finner dem, eller ved at læreren peker ut noen i samtale om teksten. Hvilke virkemidler bruker forfatteren som gjør teksten god? Når elevene har fått utlevert teksten, kan de stoppe opp ved tittelen: *Kvardagsfordommar*. Tittelen er i seg selv et brudd med de forventninger vi har til forfatteren og til Aftenposten, som teksten er publisert i. Det kan ligge mye informasjon i en tittel, noe elevene også bør legge vekt på i egne tekster. Erling Lae innleder med å skrive at vi finner fordommer over alt, noe han selv påpeker ved å skrive på nynorsk.

Skrivefasen. Etter at elevene har vurdert og diskutert modellteksten, kan vi sette elevene i gang med skriveøvelser. Dette kan dreie seg om korte tankestrømtekster om fordommer, eller andre oppgaver læreren eller elevene har formulert. Igangsettings-teknikker som å la elevene skrive uten stopp i 5–10

minutter kan fungere godt i denne fasen. Elevene leser deretter egne utkast høyt, uten at de blir kommentert. Formålet er at eleven skal høre at samme oppgave kan løses på ulike måter, slik at de har et variert repertoar å hente ideer fra når de skal skrive. Når elevene skal i gang med å skrive egne diskusjonsinnlegg, finner de fram notatene fra de innledende oppgavene og bestemmer seg for tema. De formulerer et hovedsynspunkt og lager en oversikt over relevante støtteargumenter og eventuelle motargumenter til hovedsynspunktet. Ofte er det lurt å sette opp argumentene i en tabell. Når elevene har en oversikt over argumentene, er neste skritt å tenke igjennom om de har eksempler som kan knyttes til disse. Kan enkelte argumenter erstattes av eksempler som taler for seg selv, slik Erling Lae gjør i sin artikkel? Med et godt utvalg argumenter og eksempler kan elevene ta stilling til retoriske virkemidler. De skal kle argumentene i ord. Hvordan kan teksten appellere til leseren? Skal den være morsom, ironisk, saklig, objektiv, subjektiv, provoserende? Vil de overbevise ved hjelp av å belære eller undervise, ved å behage eller vekke tillit, eller ved å berøre og bevege? Den klassiske retorikken påpeker at alle virkemidler skal brukes i muntlig tale, men dette er også en god rettesnor for skriftlige tekster. Elevene bør i tillegg se for seg modellesere for teksten de skriver, vurdere mottakerperspektivet og på hvilke måter og i hvilke kanaler teksten kan bli publisert.

En tekst om befolkningsvekst

Et annet eksempel er hentet fra samfunnskunnskap på 9. trinn der målet var at elevene skulle kunne reflekterte over utfordringer knyttet til befolkningsvekst. Elevene skulle vise at de kunne lese og bruke ulike kilder og anvende faguttrykk og begreper knyttet til temaet. I tillegg til lærebo-ka brukte lærerne en rapport utarbeidet av Oslo og Akershus fylkeskommune, samt avisartikler som hadde tatt utgangspunkt i den samme rapporten. Elevenes oppgave besto i å ta i bruk samme kilde som avisene hadde brukt, og skrive egne tekster om hvordan samfunnet kan løse utfordringer knyttet til befolkningsvekst. I lesefasen ble modelltekstene vurdert og snakket om i fellesskap. I skrivefasen fikk elevene velge mellom to oppgaver, der den første legger opp til en objektiv skrivemåte, mens den andre åpner for en mer subjektiv tilnærming. Oppgavene var som følger:

1) I Befolkningsframskriving for Akershus og Oslo beregnes befolkningen i Oslo å øke fra 575 475 personer (2008) til 768 000 personer i 2030. Det ventes en vekst i alle byområder. Den største veksten er ventet å være i gruppen over 67 år. Befolkningen i skolepliktig alder ser ut til å vokse med omlag 41 %. Skriv en artikkel der du tar for deg noen av de utfordringene Oslo står overfor i årene fram til 2030.

2) Tenk deg at du blir født i Oslo i 2046 og fyller 14 år i 2060. I et brev fra framtida skal du prøve å fortelle ungdom i 2012 hvordan livet ditt er som 14-åring i 2060. Hvordan ser en vanlig dag ut, hvilke interesser har du, hvordan bor du, hvordan er skoledagen din og hva tenker du om framtida? Det har helt sikkert skjedd mye innen teknologi og samfunn, men det er viktig at du prøver å framstille 2060 på en troverdig måte.

Å arbeide med tekst over tid

Å undervise i sakprosa og sakprosaskrivning handler både om å undervise i tekstkultur og om å lære elevene å delta i og skape tekstkultur. Elevene

trenger redskaper og kunnskaper om sjangrer og skrivemåter, og de trenger verktøy og virkemidler slik at de selv kan skrive god og funksjonell sakprosa. Ved å nærlese autentiske tekster, slik vi har gitt eksempler på her, kan lærere og elever gå på jakt etter retoriske grep som kan gi modeller for egen skriving. Å arbeide med tekster over tid og stadig forbedre dem under kyndig veiledning gir elevene mulighet for å utvikle god skrivekompetanse. Det ligger sannsynligvis mer læring i å utvikle tre gjennomarbeidede tekster framfor å skrive og levere ti overflatiske besvarelser uten særlig støtte underveis i skriveprosessen.

NOTER

- 1 Elevtekst utlånt av norsklærerkollega. Sammenhengen teksten inngår i er uvisst, men eleven har skrevet teksten på eget initiativ, ikke som svar på oppgave gitt av lærer.
- 2 Se flere eksempler i NEON, læreverk i norsk for ungdomstrinnet, Samlaget 2007-2009 http://www.akershus.no/tema/Statistikk/Befolkning/?article_id=27955 09.01. 2012
- 3 Boka er basert på Landslaget for Norskundervisning sin sakprosakanon for skolen, kåret av en fagjury. Erling Laes artikkel er en av de utvalgte tekstene til denne kanonen.

REFERANSER

- BAKKEN, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- DYSTHE, O. (1993). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Samlaget
- HERTZBERG, F. (2006). *Skrivekompetanse på tvers av fag*. I E. Elstad og A. Turmo (red.): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Universitetsforlaget.
- KLEIVELAND, A. OG KALLEBERG, K. (2010). *Sakprosa i skolen*. Fagbokforlaget.



Kristin Helstad er stipendiat i skoleforskning ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO. Forskningen hennes er knyttet til læreres arbeid med faglig skriving, samt forholdet mellom lærerarbeid og ledelse i videregående skole. Helstad underviser på masterprogrammet i Utdanningsledelse, og hun har tidligere erfaring som ungdomsskolelærer, skoleleder og forlagsredaktør.



Kjersti Rossland er utdannet adjunkt fra UiO. Hun underviser på ungdomstrinnet i fagene norsk, samfunnsfag og RLE på Haugen skole i Oslo. Hun er medforfatter av læreverket *Neon. Norsk for ungdomstrinnet* (Det Norske Samlaget).

Bruk av blogg i undervisningen

Elever som «prosumenter» i et perforert klasserom

■ AV BRIT IREN HETLAND HAAVIK

En lærer setter seg som mål at elevene skal ut på den digitale arenaen, ikke bare som konsumenter, men også i en aktiv rolle der de selv er med på å skape og utvikle. Med utgangspunkt i programfaget Trykk og foto fikk elevene i oppgave å dokumentere sine egne aktiviteter gjennom bruk av blogg. Dette arbeidet medførte læring på mange arenaer – både for elevene og for læreren.

Kunnskapsløftets sterke betoning av digital kompetanse har vært en pådriver for en endring i skolehverdagen. Jeg er programfaglærer på studiespesialisering med formgivingsfag og står midt i denne endrete skolehverdagen. Programfagene er praktiske. Elevene trenger grunnleggende opplæring i visuelle digitale verktøy. Læringskurven min, fra å ikke ta i en datamaskin til å bli en digitalt kompetent lærer, har vært krevende og bratt. Jeg startet med å tilegne meg kunnskaper om faglig programvare som Photoshop, Illustrator og In-Design. Det ga verdifull teknologikunnskap og utviklet forståelsen min for digitaliseringen av fagene.

Fra teknisk bruk til web 2.0

Men etter hvert som jeg kom over terskelen i den tekniske bruken, begynte det å melde seg nye tanker. Jeg begynte å ane at digital kompetanse måtte

være mer enn å bruke datamaskiner som avanserte skrivemaskiner, kraftige visuelle verktøy, administreringshjelp eller til å søke etter kunnskap på Internett. De digitale endringene som foregikk rundt meg, ledet av begrep som web 2.0, sosiale medier, digitale immigranter og delekultur, pushet meg til å reflektere over hva digital kompetanse i egen undervisning egentlig er.

Jeg satte meg et mål: Jeg og elevene mine skal ut på den digitale arenaen som prosumenter! Begrepet er en sammenstilling av «produsent» og «konsument» og viser til en aktiv rolle der vi selv er med å skape, utvikle og ikke bare forbruke. Elevene skal lære seg til å bidra på den digitale arenaen og gå fra å være passive forbrukere av tjenester på nettet til å bli aktive bidragsytere.

Det er særlig i det valgfrie programfaget Trykk og foto jeg har funnet veier å implementere digital kompetanse på en ny måte. Faget er praktisk og

har ikke lærebok. Derfor har vi brukt nettressurser i læringsarbeidet. Elevene benytter mange ulike web 2.0-verktøy og bygger opp sitt eget lærestoff. Jeg har brukt faget til å eksperimentere meg til digital kunnskap. Det har gitt meg rom til å teste ut, forske, prøve og feile. Veien har vært kort fra jeg selv har lært meg noe til det har blitt introdusert i klasserommet. Elevene har villig vært med på alle eksperimenter og har med sin positive innstilling hjulpet meg til å våge å ta i bruk nye undervisningsmetoder.

Jeg valgte å starte veien ut på verdensveven med å blogge. To måneder før skolestart i august 2008 startet jeg min egen blogg for å få personlig erfaring med mediet. Etter en sommer med teknisk utprøving og en lang læreprosess kalt «*Våg å være synlig*» kastet jeg meg ut i det sammen med elevene.

Blogg – et sosialt medium

Selve ordet er satt sammen av ordene «web» og «logg». Blogg er en publiseringsplattform på nettet innenfor sjangeren sosiale medier. Bloggene leses nedenfra og opp. Det nyeste innlegget ligger alltid øverst. De siste årene har antall bloggere eksplodert. Alle kan blogge. Verdensveven er full av et utall varianter – alt fra såkalte fjortisblogger til fagblogger. Bloggosfæren har blitt en ny form for offentlig rom som gir vanlige mennesker anledning til å påvirke dagsordenen i samfunnet.

Blogg er et svært effektivt medium for publisering og kommunikasjon. Bloggingen er dialogisk, det vil si at den legger opp til en dialog mellom skriver og leser.

Dessuten er bloggen et personlig medium. Eierne har all kontroll over måten hun vil kommunisere på. Bloggeren er sin egen redaktør, korrekturleser, grafisk designer og så videre. Dermed blir veien fra tanke til offentliggjøring svært kort.

Det finnes mange ulike bloggtjenester, både åpne og lukkede. Brukerne kan velge om bloggen bare skal vises for spesielt interesserte eller være åpen for alle. En kan også invitere andre til å være bidragsytere.

Hvordan bruke blogg

Eleven bruker sin egen blogg for å dokumentere aktiviteten sin i faget gjennom hele skoleåret.

Jeg gir de elevene som ikke kan blogge, opplæring i bloggverktøyet Blogger. Det har et enkelt brukergrensesnitt og er passe avansert og visuelt akseptabelt. Andre alternativ er Wordpress og Tumblr. Men elevene kan fritt velge layout, språk og bloggplattform alt etter hvor mye de kan fra før. Det eneste kravet jeg har hatt, er at bloggen skal være reklamefri. Ulike valg gir individuell stil og egenart for den enkelte eleven.

De fleste innleveringer skjer via bloggen. En vanlig undervisningsøkt ser omtrent slik ut: *Kort innføring av tema –> aktivitet –> oppsummering i et innlegg*. Fristene er korte og knappe. Elevene gjør som regel ferdig arbeidet i undervisningstiden på skolen. Bloggen er en del av vurderingsgrunnlaget.

Oppbyggingen av bloggfellesskapet er viktig. Alle elevene og læreren oppretter hver sin blogg. Lærers blogg kaller jeg fellessiden. Den er navet i det digitale klasserommet. Herfra administreres undervisningen. Elevbloggene og fellessiden bindes sammen med lenker. Alle lenker til alle. Slik får vi en tett struktur som sikrer transparens og innsyn. Elevene ser hele tiden hva medelevene jobber med. Jeg som lærer er ansvarlig redaktør og leser alle innlegg, holder kontrollen og vektlegger at alt skal ha faginnhold.

På fellessiden samles nettressurser som er nyttige for faget og undervisningen. Kravet er at det skal være jevn aktivitet. Her legges det ukentlig inn nytt stoff: oppgaver, eksempel på elevbesvarelser, ukas foto med elevenes egne refleksjoner, faglige tips, tema, anbefalinger av utstillinger, stoff relatert til ekskursjoner, dokumentasjon og ulike nettressurser. Vi jobber parallelt med skolens læringsplattform. Intern informasjon som vurderinger, kommentarer og beskjeder formidles på den lukkede arenaen.

Hvorfor blogge?

Jeg hadde klare tanker for å bruke blogg i undervisningen alt i starten. Hovedmålet var å bidra på verdensveven. I nettartikkelen «Underviser med blogg», som handler om forsker Jon Hoem, står det:

Forskeren mener at åpenhet og deling i internettmedia er viktig for den fremtidige utviklingen av skolen. Blogger kan være gode hjelpemidler når det gjelder muligheter for dis-

kusjon innad i grupper, og mot offentligheten. Gjennom å bruke blogg som et åpent forum for å diskutere skolemateriale, kan elevene oppnå store læringsgevinster.¹

Dette har vi fått erfare. Ved å våge å være synlige og åpne oss, viskes skillet mellom skole og omverden ut, og vi får verden inn i klasserommet. Innhold fra utenverdenen bringes inn gjennom lenker og embedding. Svein Østerud beskriver dette som det perforerte klasserommet. «Det fysiske rommet blir utvidet med et virtuelt rom der klassen som læringsmiljø kan oppsøke bibliotek, arkiv, kunnskapsbaser og faglig ekspertise utenfor skolen.»² Andre fordeler ved å legge arbeidet sitt online er at en får bekreftelser på innsatsen fra flere enn bare faglærer og medelever. Alt er alltid tilgjengelig for alle, og dialogen skapes ved at elevene får kommentarer fra andre. Bloggen blir et åpent rom der parter utenfor skolen, kulturinstitusjoner, næringslivet, journalister, foreldre og venner, kan få innsyn i skolehverdagen. Når jeg inviterer foredragsholdere til undervisningen eller oppsøker institusjoner utenfor skolen, ber jeg de se på bloggen i forkant. Slik vet foredragsholderne hvem de møter og hva elevene kan.

Etter hvert så jeg klarere hvordan denne arbeidsformen påvirket elevene. Blogging bidrar til å oppfylle læreplanmålene, tverrfaglighet, gi teknisk og digital kompetanse, netikette, ta i bruk flere intelligenser, gi eierskap og inspirasjon til læreprosessen og faglig stolthet. Elevene lærer å dokumentere, presentere, reflektere og kommunisere faget.

Faget Trykk og foto har som nevnt ingen lærebok. Dermed må vi selv skape eget fagstoff. Kravet var at stoffet skulle holde høyt faglig nivå. Det kunne vi klare ved å lage en fagblogg. Elevene er ikke bare forfattere, men også utgivere. Dette gir de en helt annen forståelse av oppbygging av kunnskap på nettet, hva søkemotorer er og hvordan trafikken på weben foregår. Det motiverte elevene å få se at bloggene våre kom opp som treff ved Googlesøk når vi skrev inn for eksempel ordene «romskapende virkemidler». Elevene registrerer også trafikken på sine egne blogger. Andre skoler viser til bloggene våre som en faglig ressurs. Det inspirerer. Slik lærer elevene å forstå

at de kan ha en innflytelse på hvordan faget kan tolkes og være en ressurs i større sammenhenger.

En annen bieffekt er at bloggene bidrar til å spre kunnskap om hva faget Trykk og foto og studiespesialisering med formgivingsfag er. Vi lenker fellesiden til skolens hjemmesider og vice versa. På den måten kan vi være med på å bygge opp programområdet.

Bloggen gjør oss mindre avhengig av at all undervisning skal foregå i klasserommet eller at læreren må være til stede. Vi kan ha undervisning uten å være fysisk sammen. Elevene kan jobbe med læringsoppdrag og levere inn hvor enn i verden de er. Bloggen tar oss ut av det tradisjonelle klasserommet.

Dette lærer elevene

- *Presentere.* I bloggofsæren skifter en på å være leser og skriver. Elevene skriver ikke bare for læreren, men for en lesergruppe utenfor skolens vegger. Det er en type offentlighet som elevene må lære å forholde seg til. De må huske på at bloggen vil være en del av skolens profil utad. Blogg fungerer supert til å presentere fotografier. Foto blir kontinuerlig brukt som visualiseringsmateriale, og en må forstå hvordan foto kan brukes som kunst, dokumentasjon og reportasje.
- *Reflektere.* Bloggen gir elevene eierskap over sin egen læring. Elevene tvinges til refleksjon mellom det praktiske og det teoretiske. Det nytter ikke med klipp og lim. En må bruke egne ord og faguttrykk som beskriver personlige prosesser. Slik viskes grensen mellom praksis og teori ut, og læringen blir forsterket. En husker bedre når en har reflektert over og blitt bevisst det som skjer i læringen. Faget får en akademisk vinkling i tillegg til de praktiske prosessene. Dette er en av grunnideene til studiespesialisering med formgivingsfag – å se sammenhengene mellom det reflekterende og det praktiske, samspill mellom tekst og bilde. Læringen blir slik kontekstuell. Jeg opplever at elevene tenker dypere og mer systematisk over sin egen læring. Det øker lærerysten.
- *Dokumentere.* Gjennom bloggen dokumenteres et fag på en god måte. Det brukes ikke som underholdning, men fordi det er den beste

måten å presentere, dele og samle elevenes læring på gjennom skoleåret. Faget dokumenteres i en form som belønner elevene med en gang ved at det ser proft ut. Det stimulerer elevene til å strekke seg, oppsøke kunnskap og å gå lenger enn det en trodde var mulig. Dokumentasjonen er lett tilgjengelig og enkel å redigere. Bloggen kan legges ved som dokumentasjon i søknader til høyere utdanninger eller som vedlegg til CV-er til fremtidige jobb-søknader.

- *Kommunisere.* En av de viktigste egenskapene til bloggen er at den er dialogisk. Blogging gir elevene en sjanse til å bli sett og hørt i skole-sammenheng. Elevene blir bevisst dette og lærer opp i å gi respons til hverandre. En får erfaring med kommentarer og tilbakemeldinger fra flere enn lærer og medelever. Noen får respons internasjonalt. Da vi begynte å få kommentarer fra engelsktalende lesere, valgte et par elever å blogge på engelsk. Vi la også inn en velkomsthilsen på engelsk for å kommunisere innholdet i bloggen til et bredere publikum. Elevene må forholde seg til mer enn en målgruppe – på tvers av tid, rom og landegrenser. Mer feedback skaper et dynamisk lærende samfunn.
- *Tverrfaglighet.* Blogging øker tekstproduksjonen i faget. Elevene øver på å uttrykke seg faglig, produserer sammensatte tekster og får mye skrivetrening. Vi jobber med rettskrivning og å forstå ulike sjangere. Det åpner for et samarbeid med fellesfag, for eksempel norsk, som skal jobbe med medierike og sammensatte tekster. Et annet eksempel er elever som finner ut at de vil blogge på engelsk for å nå en bredere lesergruppe eller eleven som bruker bloggen for å vedlikeholde engelsk etter at de slutter med engelsk på VG1. De ukentlige innleggene på bloggen holder eleven i gang med å bruke språket.
- *Flere intelligenser.* Blogging passer på studiespesialiserende programområder. Elever skal oppøve sine akademiske evner og forberede seg til studier. Elevene blir oppmuntret til å bruke flere sider av seg selv i et praktisk fag. De lærer å reflektere og skrive faglig. Den teoretiske vinklingen synliggjør hvor avanserte læreprosesser

vi jobber med. En annen effekt av blogg i klasserommet er at «de stille i landet» er like synlige som de som er høyrøstede i klasserommet.

- *Digital og teknisk kompetanse.* Blogg bidrar til digital kompetanse på mange måter. De tekniske forutsetningene tar elevene kjapt. Elevene lærer blant annet å mestre: skjerm-dumping, embedding, hypertekst, sammensatte tekster, innmelding, opprette konto, samt hvordan en søker og navigerer for å finne gode nettressurser.

De fleste elevene er aktive mediebrukere, men det er nytt for dem å bruke de sosiale mediene faglig. Ved å blogge forstår en oppbyggingen av Internett gjennom personlig erfaring.

Blogging gir elevene et verktøy for livet. Kompetansen er relevant og dagsaktuell. Flere av elevene oppretter og utviklet nye blogger. Slik viskes grensene ut mellom et skoleår og et senere liv, og en åpner for mer læring.

- *Netikette.* Ved å gå inn på den digitale arenaen må vi ta opp tema som kildekritikk, personvern, netikette og lisensiering for å oppføre seg profesjonelt på verdensveven. Elevene lærer å vurdere mediene og nettressurser på en mer kritisk og bevisst måte. Lærerens rolle er å passe på, hjelpe, utfordre, be dem om å slette eller være varsomme.

Elevene legger bare ut en begrenset profilinformasjon, for eksempel bare fornavn. De er stort sett voksne nok til å skjønne hvor grensene går, men er de i tvil, konsulterer de læreren. En ufravikelig regel er å ha tillatelse til å offentliggjøre personer på foto. Fotomateriale de bruker i bloggene, har de produsert selv. Dermed har vi ikke konflikter i forhold til åndsverkloven. Men det er allikevel viktig å ta opp rett bruk av kilder og lisensiering.

Hva bloggingen gjør med læreren

«... ønsker ein som vaksen å vere del av dei unge si digitale dannelsesreise, så er det ingen veg utanom enn å bli digitalt kompetent og delta,» skriver Rune Krumsvik³. Mitt ønske for å gå inn i den nye digitale virkeligheten var å forstå alle endringene som skjedde rundt meg. Blogging ble min vei ut på den digitale arenaen. Det har det vært en læreprosess preget av «Learning by doing».

I stortingsmelding nr. 31, Kvalitet i skolen står det:

Også for bruk av IKT er det grunn til å tro at det ikke er metoden i seg selv, men lærernes *faglige og pedagogiske kompetanse*, som er avgjørende for læringseffekten.

Kunnskapen og teknologien må bearbeides og settes i sammenheng.

- **Teknisk.** Arbeidsformen krever at jeg må ha en viss grunnleggende teknologiforståelse. Dette har jeg opparbeidet meg gjennom web 2.0-verktøyene. Det ene drar det andre med seg og presser meg stadig i tekniske utfordringer. Selv om blogging er lett, ønsker jeg å være i forkant og utvikle meg. Nye mål er å utforske andre bloggplattformer, prøve i andre fag, utforske dette med dialog mer, eksperimentere med felleslogg, flere medskribenter og åpne for blogging med andre skoler i samme fag.
- **Struktur.** Jeg må være forbilde som blogger. Fellessiden, som er mitt ansvar, setter standarden for hele bloggsamfunnet. Her påvirker jeg elevene med hensyn til hvordan jeg ønsker at de skal bygge opp sine blogger. Det skal være seriøst, ha høy faglig standard og jevn aktivitet. Det betyr at jeg har måttet holde koken hele året, være utholdende og sørge for aktivitet hver uke. Administratorrollen krever at jeg er på hugget for å vise at jeg virkelig vil noe med bloggingen. En må makte å følge opp. Det har hjulpet meg til å strukturere og arbeide jevnt som pedagog i faget.
- **Delekultur.** Som lærer innebærer det å blogge at undervisningen blir tatt ut i offentligheten. Jeg har måttet lære meg å være synlig. Bloggen er min visuelle perm i faget. Den fyller ikke lenger opp hyllemeter, men spres på nettet. Via bloggen produserer jeg lærestoff for deling med andre. Alt dette er positivt for meg personlig, men i tillegg har jeg en mulighet til å inspirere andre med mine erfaringer. Slik spres kunnskap på en helt annen måte enn før. Web 2.0 gir meg en stemme ut i Skole-Norge som hjelper meg å knytte nye forbindelser til andre fagmiljø.
- **Ny lærerrolle.** Kjennskap til web 2.0 har gjort meg til en annen type pedagog. Det har snudd undervisningen min. Min nye rolle som lærer

Nettressurser

Ulike bloggplattformer:

- Blogger: www.blogger.com
- Wordpress: www.wordpress.com
- Tumblr: www.tumblr.com

Våre fagblogger på Studiespesialisering med formgivingsfag (SF):

- Årets fotoblogg 2SF: www.vaagen2sf1112.blogspot.com
- Fjorårets fotoblogg 2SF: www.vaagen2sf2010.blogspot.com
- Fjorårets trykk og fotoblogg 3SF: www.vaagen3sf2010.blogspot.com

Våre blogger brukt som digitale utstillinger 2SF:

- Dekor for kopp: www.koppdekor.blogspot.com
- Kreativitetsoppgave Sykkel: www.kreativesykler.blogspot.com
- Kreativitetsoppgave Dyr: www.2sfmonster.blogspot.com

er å være tilrettelegger, stillasbygger, veiviser og organisator. Jeg kan ikke konkurrere med alle de flotte opplæringsvideoene som finnes på nettet. Men i stedet bruker jeg nå mye av forberedelsestiden til å søke, hente, strukturere og finne det som er best på verdensveven. Målet er å snu hvem som er aktive. Før munnet forarbeidet mitt ofte ut i en imponerende digital presentasjon – når den var ferdig, hadde jeg selv lært masse. Jeg så at det ikke gjaldt elevene i like stor grad. Nå hopper vi gjerne rett til ressursene på Internett og bruker det som utgangspunkt. Elevene fører selv oppgavene i pennen i innleggene sine. Slik blir elevene medskapende og ikke bare mottakende. Ola Erstad beskriver dette som rolleforskyvning⁴. Aktiviteten går fra meg til elevene og visker ut de tradisjonelle grensene mellom elev og lærer. Elevene får noe av den samme rollen som læreren. Dette svekker ikke lærerens rolle – tvert imot. En må ha et stort faglig overblikk for å eksperimentere med IKT og nye undervisningsformer. Veiledning krever gode fagkunnskaper for å støtte elevene i deres faglige og digitale prosess.

- **Konvergens.** Omleggingen krevde at jeg gikk inn i læreplanene for å se hvilket rom det var

for å bruke blogg. Det har gitt meg en større forståelse og bevissthet i forhold til læreplanene. Jeg tenker mer tverrfaglig.

Blogging har utfordret meg på mange måter. Jeg har gått fra en trygg og sikker stilling som faglærer og ut i ukjent farvann. Jeg har ofte kjent på følelsen av å være på tynn is. Det har presset meg til i større grad å våge og lært meg å være søkende og kreativ. Gjennom å ta i bruk webverktøyene har jeg opplevd konvergens⁵, utvikling og innovasjon i faget mitt. Jeg har fått den pedagogiske kompetansen som gjør meg i stand til å bruke bloggen som et redskap for læring og utvikling hos den enkelte elev.

Men skaper vi bedre måter å lære på ved hjelp av teknologi? Ikke nødvendigvis, men vi endres av å bruke det og ser andre muligheter. De nye digitale verktøyene fremmer kreativitet. Jeg har fått kraftige verktøy som løfter og beriker undervisningen. Arbeidsformen skal ha fagfokus – ikke nødvendigvis IKT-fokus. Det er viktig å holde fast på at IKT er ikke et mål i seg selv. Elevene skal gå ut av den videregående skolen med evner som gjør dem skikket til å møte et samfunn med høy endringstakt der digital kompetanse er implementert for å nå målet. Elevene mine blogger ikke for å blogge, men *for å lære*. De hopper ikke bukk over kunnskapen i faget. Dersom elevene ikke lærer noe om trykk og foto, har de heller ikke noe å skrive om på bloggene sine. Det handler ikke først og fremst om å beherske digitale elementære ferdigheter, men er et redskap for å vise elevene hvordan vi kan påvirke og bidra, dele læring, bygge sammen, forstå oppbyggingen av kunnskap på nettet, møte livet utenfor og vise hvem vi er og hva vi kan.

Min erfaring er at dette spranget til å bli synlige nettopp er det som er den nye drivkraften for læringen. Når en kommer opp i alderstrinn, bør elevene oppfordres til å vise hvem de er på nett. Målet vårt må nettopp være at de skal lage digitale spor som har faglig innhold. Den amerikanske nettsamfunnsforskeren Rober Kozinets⁶ hevder at «du i fremtiden enten er synlig eller så deltar du ikke». Den nye virkelighet er preget av en utvisking av skillet mellom vårt private og offentlige liv. Dermed må vi som lærere også våge å ta det

store skrittet ut og bli synlige via sosiale medier som for eksempel blogg. Jeg har hatt en vei å gå for å prestere og være synlig utenom de vanlige lukkede fora jeg er vant med. Før gjemte jeg meg bort i mitt trygge klasserom og levde på mange måter i et vakuum. Etter at vi har åpnet oss mot arenaer utenfor har jeg fått mange flere impulser. Jeg får delt alle de magiske læringsøyeblikkene som oppstår i klasserommet. Foresatte, medelever og andre får ta del i elevens læreprosesser. Ja, det kan være skummelt, teknologien både avslører og gjør synlig, men totalt sett kommer både elever og lærer ut av det med et mye større læringsutbytte. Velkommen inn i vårt klasserom!

NOTER

- 1 <http://www.forskning.no/artikler/2009/oktober/232201>
- 2 Østerud, Sven, Enter, Veien mot en IKT-didaktikk, forord
- 3 Krumsvik, Rune, Skulen og den digitale læringsrevolusjonen, Universitetsforlaget, s 266
- 4 Erstad, Ola, Digital kompetanse i skolen, Universitetsforlaget, 2005, s. 59
- 5 Fagerjord, Liestøl og Hannemyr: Sammensatte tekster. Arbeid med digital kompetanse i skolen, Cappelen 2009
- 6 <http://kozinets.net/about>

LITTERATUR

- ERSTAD, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen – en innføring*, Universitetsforlaget.
- FAGERJORD, A., LIESTØL, G. OG HANNEMYR, G. (2009). *Sammensatte tekster. Arbeid med digital kompetanse i skolen*, Cappelen.
- HARBOE, L. (2010). *Norskboka.no. Digitale verktøy i norskfaget*, Universitetsforlaget.
- KRUMSVIK, R.J. (2007). *Skulen og den digitale læringsrevolusjon*, Universitetsforlaget.
- SIMUNDSSON, H. OG BOSTAD, F. (Red) (2005). *Læring. Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*, Universitetsforlaget.
- ST.MELD. NR. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*, pkt. 3.1
- ØSTERUD, S. (red.) (2009). *Enter. Veien mot en IKT-didaktikk*, Gyldendal akademisk.



Brit Iren Hetland Haavik er programfaglærer studie-spesialisering med formgivingsfag, Vågen videregående skole og masterstudent i formgivning, kunst og håndverk, nettbasert, Høgskolen i Telemark. Hun ble tildelt Gullepleprisen 2011 av Norsk Pedagogisk Dataforening og Ildsjelprisen 2010 fra Kunst og design i skolen og Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

Hvordan vurdere en tekst

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Å skille mellom en god og en dårlig elevtekst er ikke så vanskelig. Det kan være mer utfordrende å forklare hvorfor den er god eller dårlig. Og dersom du selv som lærer er sikker i din sak, kan du vite sikkert at din kollega vil vurdere tekstene slik du gjør?

Arbeidet med å vurdere skriftlige tekster vil i framtiden kunne støtte seg på et forskningsprosjekt som skal undersøke barns skriveferdigheter. UT-DANNING2020 bevilget i høst penger til forskningsprosjektet «Developing National Standards for the Assessment of Writing: A Tool for Teaching and Learning». Her skal man finne fram til normer for vurdering av skriving som grunnleggende ferdighet. Man skal også se på hvordan innføringen av slike forventningsnormer virker inn på lærernes vurderingsarbeid og hvordan de vil påvirke elevenes skriving. Synnøve Matre og Randi Solheim ved Høgskolen i Sør-Trøndelag er henholdsvis leder og nestleder for det fireårige forskningsprosjektet. Det første året skal man arbeide med å finne ut hva det er rimelig å forvente av elever på 5. og 8. trinn. I løpet av de neste tre årene vil man prøve ut det man har kommet fram til på 16 skoler. Matre og Solheim tror innføringen av slike normer kan være spesielt gunstig for de svakeste elevene. Internasjonal forskning kan tyde på det.



Synnøve Matre og Randi Solheim skal forske på hvilke forventninger vi bør ha til elevenes skriveferdigheter og hvordan presise normer for skriving vil kunne påvirke undervisningen.

Et grunnlag for utvalgsprøver i skriving

Et grunnlag for at man nå ønsker å forske på normer for god skriving, er erfaringene man gjorde da man forsøkte med nasjonale prøver i skriving i 2005. Det viste seg da at lærerne som skulle vurdere besvarelsene vurderte svært forskjellig. Selv kravene til å beherske rettskrivning på de ulike trinnene var de uenige om. Dette var nok medvirkende til at man måtte gi opp hele prosjektet med nasjonale prøver i skriving og gå tilbake til tegnebrettet for å finne ut hvordan dette kunne gjøres bedre. Fra og med i høst blir det gjennomført utvalgsprøver i skriving der et representativt utvalg av elever fra 5. og 8. klasse blir prøvd. Prøvetekstene vil bli vurdert av et bedømmerpanel som er spesielt skolert for oppgaven.

Skal være et verktøy – ikke kontroll

Synnøve Matre og Randi Solheim forteller at det er vanskelig å finne vellykkede eksempler fra andre land på standarder for skriving. New Zealand har nettopp innført et sett med nasjonale normer, men dette har ikke bare blitt godt mottatt. Her opplevde rektorene at normene ble trødd ned over hodet på dem, og det førte til sterke diskusjoner.

– Det er egentlig mye bra i disse normene, men de er ikke utviklet i samarbeid med lærere, slik vi nå arbeider. Uroen skyldtes først og fremst måten man ville bruke disse normene på. Lærerne skulle rapportere til foreldre og myndigheter to ganger i året om hvordan elevene klarte seg i forhold til disse normene. Noe slikt kommer ikke til å bli aktuelt her i landet. Våre normer skal være et verktøy til bruk i undervisning og vurdering, lover Matre.



Klasseledelse i møtet med det stille atferdsproblemet

■ AV INGRID LUND

Barn som viser innagerende atferd, kan gi læreren en følelse av usikkerhet og maktesløshet. Likevel er det lærerens plikt å gripe inn når denne atferden utgjør et problem for eleven. Det dreier seg om å bli en tydelig leder i klasserommet, der både mage, hode og hjerte bidrar i arbeidet med å bestemme forventninger og mål.

I samfunnsfagstimene har vi en lærer som er så grei. Hun blir drit forbanna når noen ler av noen sitt svar.

Siri 14 år

og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet (Lund, 2012, s. 15).

Siri er ei av de stille jentene i klasse 8a. Hun er ikke den som rekker opp hånda eller den som tar initiativ på gruppearbeid. Hun blir lett litt borte blant de høye stemmene og skolehverdagens travle tempo. Hun liker faktisk at læreren «blir dritforbanna», det kjennes trygt, forutsigbart og det skaper arbeidsro. Når en er ekstra utrygg, og ofte kjenner seg utenfor og usikker, er dette ekstra viktig.

Barn og ungdom viser sin usikkerhet og sårbarhet på ulikt vis. Noen lager masse støy i håp om å bli sett. Uroen på innsiden fargelegger utsiden, og få vil være uenig i er i at ledelse fra voksne er viktig, både hjemme og på skolen. Det bekrefter også forskningen (Hattie, 2009; Nordahl, 2005). De som trekker seg mer tilbake, som ikke sier så mye, gjør det de skal og ser ut til å klare seg selv i skolearbeidet, har fått mindre oppmerksomhet når man snakker om tydelige ledelse. Derfor skal jeg i denne artikkelen knytte den innagerende atferden opp mot tydelig ledelse på bakgrunn av forskning på området.

Jeg definerer innagerende atferd på følgende måte:

Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes

Da snakker vi ikke om de elevene som er litt forsiktige og stille, og som har det helt fint med det. Men vi snakker om de barn og unge der sosial tilbaketrekking og taushet er et uttrykk for at de har det vanskelig, og der den innagerende atferden hindrer både læring og utvikling av stabile jevnaldersrelasjoner. Og noe av det som både etablert og nyere forskning understreker gang på gang, er betydningen av vennskap som beskyttende faktor, og manglende vennskap som risikofaktor for blant annet svekket psykisk helse (Aviles, Anderson, & Davila, 2006; Rutter, 1997).

Da blir ledelse en nøkkelfaktor i klasserommet, som er barn og unges arbeidsplass. Der lærer de noen av grunnprinsippene i etablering av vennskap, forventninger både til seg selv og til andre, respekt, toleranse, samarbeid og kommunikasjon. Her legges grunnlaget for hvordan de senere skal forstå både seg selv og andre i samspill og læring.

Klasseledelse i møte med innagerende atferd

De relasjonelle utfordringene er store for de barn og unge som viser en innagerende atferd, både i møte med voksne og med jevnaldrende. Både for den som viser atferden, og de som barnet eller

den unge omgir seg med i hverdagen. Det er ingen god følelse å kjenne på usikkerhet, aldri være helt sikker på om en er velkommen, eller ikke finne de riktige ordene. Som voksen eller barn i møte med et nedslått blikk og «Vet ikke» eller «Det er det samme det», kan en lett føle seg både dum og litt maktesløs. Det er heller ikke alltid like lett å få til verken lek eller gruppesamarbeid når initiativene er få. Da kan det å bare la dem sitte der, overse dem eller tenke at det «går over av seg selv» bli den enkleste strategien. Blant barn og unge på skolen kan det føre til at de som viser en innagerende atferd, blir enda mer isolert, at rollen som den som ikke hører til i klassen, blir enda mer tydelig. Da kan det brukes blikk, små kommentarer, baktaletse og ryktespredning som hindrer utvikling av vennskap og som kan defineres som relasjonell mobbing (Flack, 2010). Forskning viser at denne gruppen elever lettere blir ofre for denne formen for mobbing enn andre elever (Lund, Ertesvåg, & Roland, 2010; Olweus, 1993). Og det er her læreren som leder må tre tydelig frem. Han eller hun kan ikke gjemme seg bak antakelser om at «hun vokser det av seg», «brøren var likedan» eller ansvarsfraskrivelse som: «han får bare si ifra selv hvis det er noe». Opplæringsloven er klinkende klar i § 1–1 siste ledd:

... Skolen og lærebedriften skal møte elevene og lærlingene med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringer som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

Og videre i § 9a–1 står det:

... alle elevar i grunnskolen og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

Det er ikke lett å si ifra når en er redd, hvis det alltid er noen som ler når en prøver å si noe, eller hvis alle andre har noen å være sammen med på gruppe og en selv ikke aner hvor en skal gjøre av seg. Det er heller ikke lett hvis en har erfaringer for at det ikke hjelper å snakke med de voksne, at ingen endring skjer selv når en har prøvd å si noe. Men som pedagoger skal vi være tydelige forbilder for barn og unge, noe som er klart uttrykt i Kunnskapsløftets læringsplakat (punkt 8, side 5): «Skolen og lærebedriften skal bidra til at lærere og instruktører

fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge.» Det betyr at våre handlinger i klasserommet og vår væremåte skal være slik at alle vet hvordan vi oppfører oss mot hverandre. Da blir tydelige og uttalte regler og forventninger og måten vi snakker til hverandre på, helt sentralt. Hvilke ord vi bruker, men også hvordan vi ikke-verbalt signaliserer positive og negative budskaper til hverandre, er helt avgjørende for et godt psykososialt læringsmiljø. Rent konkret betyr det at når medelever kommer med småkommentarer, smiler nedlatende, sukker eller stønner, så skal den voksne alltid ta tak i denne formen for negativ kommunikasjon. Den voksne stopper uønskede ord og atferd og lærer elevene fra dag én hva som er lov i denne klassen og hva som ikke er lov.

Med mage, hode og hjerte som leder i klasserommet

Vi kan hente mange gode ideer fra livet utenfor skolen når det gjelder ledelse, og overføre det direkte inn i klasse 1a eller 10d. Ifølge kåringen av årets leder i næringslivet 2007, så er god ledelse følgende:

God ledelse handler ikke om å ha flest mulig mennesker under seg eller flest millioner å passe på. Ledelse handler om å få det beste ut av medarbeidere, om trofasthet, klokskap og dristighet, om å være hengitt til et oppdrag og glad i de menneskene man jobber sammen med. Derfor Marit Breivik.

Og hva er kjerneelementene i ledelsesfilosofien til den tidligere landslagstreneren i håndball, Marit Breivik? Jo, det er nettopp det at hun hadde med seg både hode, mage og hjerte inn i lederrollen.

Hodet kan symbolisere kunnskapen. Det vi som pedagoger har ervervet oss av lærdom, ikke bare gjennom utdanning, men også gjennom erfaring og praksis. Trygghet skapes blant annet gjennom at den voksne har kontroll, er tydelig på hva han forventer og kommuniserer dette på en tydelig måte til hver enkelt. Han eller hun legger til rette for meningsfylt arbeid gjennom varierte metoder (Repstad & Tallaksen, 2011) og klare rutiner, samtidig som hverdagens utfordringer noen ganger må åpne opp for fleksibilitet uten at den voksne mister grepet av den grunn.

Magen kan representere intuisjonen. Noen kan

mene at det er noe tull, men det finnes mange gode avgjørelser som er tatt på bakgrunn av noen kloke menneskers magefølelse. Det kan være at vi kjenner en uro for barnet eller ungdommen, uten alltid å kunne sette fingeren på hva det er. Da kan magefølelsen være utgangspunktet for igangsetting av nøyaktige og systematiske observasjoner, som igjen kan føre oss et skritt nærmere det å forstå hva han eller hun trenger fra oss voksne. Uroen kan løftes opp, drøftes og føre til tiltak som for eksempel kan forebygge eller stoppe mobbing vi kanskje ikke har lagt merke til.

Og det siste nivået er hjertet som representerer vår *rommelighet*, som danskene ville ha sagt. Det er åpenheten vår mot barn og unge, imøtekommenheten og det ekte ønsket om at de elevene som kommer i vår nærhet, får en opplevelse gjennom det vi sier og det vi gjør, at vi bare vil dem vel. Dette er noe barn og unge straks merker. De kjenner det på alt fra måten de blir møtt på om morgenen, smilet, klippet på skulderen, spørsmålene som viser at den voksne har lyttet til det som tidligere er fortalt og måten den voksne er oppmerksom på. Når kombinasjonen av disse nivåene har en god balanse, er det stor sjanse for at vi kan bli dyktige ledere for barn og unge. Ingen av de tre nivåene kan stå alene, de er dialektiske; de er avhengige av hverandre og står i et gjensidig forhold til hverandre. Elever trenger voksne som er glade i faget sitt, som er oppdatert og levende opptatt av å formidle dette. Samtidig trenger de voksne som tør å kjenne etter og stille de vanskelige spørsmålene – dette i tillegg til en god dose med varme. Med en slik kombinasjon er det også lettere for ei jente eller en gutt som er usikker, å tørre å si ifra når noe er vanskelig.

Forventninger og mål

Hvis vi fortsetter å bruke metaforen hode, mage og hjerte, kan vi si at mange av dem som *kun* bruker mage- og hjertenivået, kan stå i fare for å glemme målsettinger og tydelige forventninger i møte med barn og unge. Men før vi kan snakke om forventninger, må det psykososiale læringsmiljøet være på plass. Vi kan ikke og skal ikke snakke om å forvente at en elev for eksempel skal lese høyt i en klasse der det er stor risiko for latterliggjøring. Da kan forventningen oppleves som en ny krenkelse.

Da må vi *først* sørge for at de som fniser, ler høyt av andre, griner på nesa eller stønner høyt eller stille, blir stoppet av en tydelig voksen. *Deretter* kan vi snakke om forventninger. Ikke før. Noen tenker at en må ta med silkehansker på de elevene som viser en innagerende atferd på skolen. Men forskningen er klar på dette området (Henderson & Zimbardo, 2001; Lund, 2010; Scott, 2007), de både trenger og ønsker at noen skal forvente noe av dem. Kathrine (15) sier:

Kathrine: Læreren min sier at jeg kan få til akkurat det jeg vil på en sånn måte at jeg tror på han. Så er det ingen som tør å kodd med noen heller i hans timer fordi han er så streng (pause) ... men på en god måte altså. Han spør meg bare, selv om jeg ikke rekker opp hånda.

Intervjuer: Hvordan er det da?

Kathrine: Det er skikkelig bra fordi jeg trenger litt som litt pushing noen ganger for å komme i gang.

Når grunnen er trygget, er det viktig at forventningene uttales og at en formulerer noen mål som en kan strekke seg mot. Det skal ikke skje gjennom tvang, ikke som et voksenprosjekt, men som et samarbeidsprosjekt i dialog mellom elevene og voksne på skolen der foreldre også i ulik grad deltar i deler av prosessen. Her kan det lett skje at de voksne tar over og styrer. Det betyr ikke at den voksne skal være redd for å komme med ideer, og til og med «pushe», som Kathrine kaller det, men balansen her er viktig, og dialogen er derfor sentral og uvurderlig i en slik prosess. Ungdommene i min undersøkelse (Lund, 2010) sier at det er én ting som er aller viktigst for at de skal inngå i en slik dialog, og det er opplevelsen av at den voksne vil dem vel. Da kan de være med i en forventningssamtale der mål kan formuleres. Men også her er det noen viktige kjøreregler for hvordan gode mål blir meningsfulle mål for alle parter:

1. *Konkrete mål.* Ikke: «Bli flinkere til å lese høyt», men for eksempel: «Lese høyt et avtalt avsnitt en gang i norsk før fredag».
2. *Synlige mål.* Skriv dem ned. Konkret avtale om hvem som skal vite om dette: foreldre, andre lærere, en jevnaldrende som støtte, eller andre.
3. *Realistiske mål.* Mål som har størst mulighet for å la seg gjennomføre både praktisk og realistisk.
4. *Justerbare og fleksible mål.* Noen ganger må vi

justere målene fordi vi har tatt feil. Det kan ha vært en over- eller undervurdering som ligger til grunn, eller praktiske hindringer som gjør at vi må justere og være fleksible med hensyn til endringer.

5. *Evaluerbare mål.* Målene må alltid være gjenstand for evaluering underveis i prosessen og i etterkant.

Forventningssamtalen som munner ut i mål som bygger kjørereglene ovenfor, kan være det som gjør det mulig å tre frem i klassen som noe mer enn den stille gutten eller jenta.

Oppdragerfunksjonen i pedagogrollen

Hver klasse har sin kultur. Den preges av skolens ledelse, av aktivt eller passivt foreldresamarbeid, økonomi, manglende eller godt samarbeid med eksterne instanser. Men aller viktigst er læreren, også her er forskningen klar (Hattie, 2009; Lacina-Gifford, Kher, & Besant, 2002).

Det som skjer i klasserommet, kommuniserer noe til alle som er til stede. Hvilke holdninger den voksne har som leder, kommer frem gjennom skolehverdagens små samspillssekvenser i møte mellom den voksne og elevene. Alle elevene finner raskt ut av når de kan og når de ikke kan forvente støtte, og om latterliggjøring er en strategi som er «lov» i den klassen. Det er stor forskjell på klasser der alle vet at det å feile er en viktig del av det å lære, og rausheten for hverandre er stor, og de klassene der enkelte elever får råde grunnen med sine overbærende blikk og «smarte» svar. Der er det ikke lett for de elevene som trenger å øve seg på å snakke litt høyere, eller som rett og lett trenger litt mer tid på å bli trygge, på å tørre å kaste seg inn i leken eller i samarbeidet.

Barn og unge trenger at voksne lærer dem tydelig hva som er lov og hva som ikke er lov. Noen har ikke lært det fra før, verken hjemme eller i barnehagen. Og selv om enkelte pedagoger ikke vil ha oppdrageransvar, er det en oppdragerfunksjon i pedagogrollen, enten man liker det eller ikke. Det er også relevant å spørre om ikke det å være sammen med andre alltid vil innebære en oppdragende funksjon. Vi lærer hele tiden ved å være sammen, justere oss etter hverandre og finne ut av det sosiale samspillet, også som voksne. Ledere

feiler, trør over, sier dumme ting, stiller spørsmål som ikke burde vært stilt og reagerer på en lite hensiktsmessig måte innimellom. Også de gode lederne som har en god blanding av hode, mage og hjerte, kan trø feil. Men det som da skiller den gode klasselederen fra den dårlige, er at den førstnevnte ser sine feil, tar tak i dem og gjør noe annerledes neste gang. Han eller hun slår seg ikke til ro med at «jeg gjør som jeg alltid har gjort», men er opptatt av og har alltid et lite sideblikk på egen praksis i klasserommet.

LITTERATUR

- AVILES, A.M., ANDERSON, T.R., & DAVILA, E.R. (2006). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1), 32–39.
- FLACK, T. (2010). *Innblikk: Et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- HENDERSON, L., & ZIMBARDO, P. (red.). (2001). *Shyness, social anxiety, and social phobia*. Boston: Allyn and Bacon. (From social anxiety to social phobia: Multiple perspectives).
- LACINA-GIFFORD, L.J., KHER, N., & BESANT, K. (2002). *Preservice teachers' knowledge of effective classroom management strategies: Shy or withdrawn students*.
- LUND, I. (2010). «Listening to shy voices»: *Shyness as an emotional and behavioural problem in the context of school*. UiS, Stavanger.
- LUND, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- LUND, I., ERTESVÅG, S., & ROLAND, E. (2010). Listening to shy voices: Shy adolescents' experiences with being bullied at school. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 3(3), 205–223.
- NORDAHL, T., SØRLIE, M., MANGER, T., TVEIT, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell. (Understanding children's worlds).
- REPSTAD, K., & TALLAKSEN, I.M. (2011). *Variert undervisning – mer læring: Læreren metodebok*. Bergen: Fagbokforl.
- RUTTER, M. (1997). *Psychosocial disturbance in young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCOTT, S. (2007). *Shyness and society*. New York: Palgrave Macmillan.



Ingrid Lund er spesialpedagog og familierapeut og jobber i dag ved Universitetet i Agder som førsteamanuensis. Hun har jobbet i skolen og i barne- og ungdomspsykiatrien i mange år, og har spesielt arbeidet med barn og unge som utfordrer omgivelsene med sin atferd. Hun har tidligere utgitt boken: «Hun sitter jo bare der» (Fagbokforlaget 2004), og har i 2012 utgitt bøkene: «Det stille atferdsproblemet» (Fagbokforlaget) og «Tydelige voksne når atferd utfordrer» (Portal forlag).

Det evige og det flyktige

– IKTs rolle i skolen

■ AV LARS VAVIK OG THOMAS ARNESEN

Skolen er en altfor viktig institusjon til at vi kan la et perspektiv på teknologi som omformer av skolekulturer være det dominerende referansepunktet i arbeidet med å forbedre pedagogisk praksis. Dersom dette gjøres uten en forankring i skolens formål og innhold, står en i fare for å leke blindebukk med framtidens skole. Artikkelen kan leses som en kommentar til Andreas Lunds artikkel i Bedre Skole nr. 4/2011, der han ut fra teorier om digitale artefakter skriver om hvordan IKT endrer skolekulturen.

Hva slags rolle IKT skal ha i skolen, er det fortsatt ulike meninger om. Hensikten med denne artikkelen er for det første å illustrere hvilke muligheter vi har ved å ta utgangspunkt i undervisningsfagenes mål og innhold – det vil si ved å velge en faglig didaktisk forankring. Det andre viktige forholdet som berøres, har sitt utspring i at elever i stor utstrekning lever i en multimedial kultur der de bruker ulike teknologier til ulike formål og i ulike kommunikative situasjoner. Skolen må altså ikke bare kunne forholde seg til teknologien i seg selv, men også den fritidskulturen den bringer med seg. På dette feltet gjenstår mye forskning, men vi vil argumentere for det hensiktsmessige ved å ha en tydelig forankring i kjennetegn ved skolen som institusjon. En slik forankring gjør oss i stand til å vurdere den sammensatte digitale fritidskulturen med et klart blikk for hva som har et skolemessig potensial og hva som ikke har det. Til slutt i artikkelen viser vi eksempler på hvordan et for ensidig

fokus på teknologi kan få uheldige konsekvenser for pedagogisk praksis.

En faglig didaktisk forankring

Digitale teknologier gir nye muligheter i det faglige arbeidet som foregår i skolen, både ved å *forsterke*, men også ved å *omforme* eksisterende praksiser. Det kreves en dyp faglig og pedagogisk forståelse for å kunne benytte seg av disse på en god måte. Både vitenskapsfagene og skolefagene er pådrivere for og har nytte av denne typen faglige fornyingsprosesser.

Informasjonsteknologien kan gi en merverdi som et *forsterkningselement* i den faglige undervisningen. Eksempelvis kan animasjoner anskueliggjøre vanskelige fysiske fenomen gjennom manipulering med tid og rom. Dette åpner for bedre illustrasjoner av naturvitenskapelige hendelser, som for eksempel planetenes bevegelser, kjemiske reaksjoner og biologiske prosesser. Tilsvarende

fins det programvare som GeoGebra, som åpner for mer dynamiske illustrasjoner av geometriske problem i matematikkundervisningen. Vi finner slike applikasjoner tilpasset emner innen de fleste fagområdene. Ettersom de ulike faglige emnene har sine karakteristiske strukturer, vil måten en kan integrere IKT på variere fra emne til emne.

Vi ser også at teknologi kan være med på å *omforme* eksisterende praksis, ved å åpne for viktige emneområder i fagene som ikke var så lett å undervise i tidligere. I geografiundervisningen kan vi nå for eksempel analysere lokal- og regionalgeografiske problemstillinger gjennom bruk av geografiske informasjonssystemer (Andersland, 2011). I økonomi og økologi kan systemdynamisk modellering gi nye muligheter for å oppleve helheten og samspillet mellom et utall faktorer i komplekse system (Vavik, 2000). I Kunst og håndverk er digital kunst en ny sjanger, mens digitale komposisjonsverktøy åpner for nye muligheter i musikkfaget. Felles for flere av disse omformingsprosessene er at de forutsetter en fagdidaktisk analyse av hva som *bør* utgjøre kjernen i fagene. Bernstein (2000) skiller mellom det han kaller *det evige og det flyktige*.¹ Det er et paradoks at flyktigheten i særlig grad rammer det vi kaller digitale ferdigheter. På 1980-tallet var det viktig å undervise lærere i kommandoer i MS-DOS, deretter måtte det kurses i WordPerfect. På 90-tallet var terskelen høy for å koble seg til et nettverk og kommunisere synkront eller asynkront. I dag kan vi «peke på» det vi vil se på eller det som skal gjøres.

Det er mange eksempler på at den metodiske «fornyelsen» ikke har en tilsvarende faglig begrunnelse. I en samlerapport over de «beste praksiser» hentet fra mange land er det norske bidraget knyttet til undervisningen i naturfag på 8. trinn. Her beskrives prosjektarbeid i naturfag om sykdommer. Elevene brukte Internett til å samle informasjon, PowerPoint for å lage presentasjoner, digitalt kamera og tekstbehandling for å lage en skriftlig rapport (Voogt, 2008). Men i naturfag etterspørres elevens evne til å *forklare fenomener naturvitenskapelig*, evne til å *identifisere naturfaglige spørsmål* og evnen til å bruke naturfaglig viten. Det er vanskelig å finne forklaringer på at arbeidsformene med IKT som skisseres her, skal bidra til økt naturfaglig innsikt.² Her er altså arbeidsmåten framstilt som forbil-

ledlig, uten at man vurderer hvordan det påvirker elevenes kunnskapsnivå i naturfag. Dette eksemplet er langt fra enestående. I sin komparative analyse av fagplaner fra flere land, viser Senechal (2010) hvordan de fleste konkrete anbefalinger om å integrere IKT og såkalte «21st century skills» henger dårlig sammen med sentrale faglige målsettinger. Samtidig viser hun til konkrete eksempler hvor IKT gir en pedagogisk merverdi.

En nødvendig forutsetning for å kunne utnytte både forsterknings- og omformingspotensialene på en god måte, er som sagt en faglig og pedagogisk kompetent klasseromsleder. Lee Shulman, en av de mest betydningsfulle utdanningsforskere i vår tid, vil være til stede i Trondheim i mai 2012 for å dele sitt perspektiv på læring og lærerrollen. Han sier blant annet at det er imponerende at informasjon kan sendes 2000 mil i løpet av ett nanosekund. Men han understreker at den viktigste delen av denne reisen er de siste centimeterne mellom mottakerens øyne og ører og hjernen. Med utgangspunkt i denne metaforen understreker han lærernes viktige oppgave – det å være fødselshjelpere for at informasjon kan bli kunnskap. Dette gjelder ikke minst når læreren skal være støttende i å utvikle skaperevne og kreativitet, gjennom prosjektarbeid og problembasert læring. Læreren er den personen som skal sørge for at kommunikasjonen i klasserommet og elevenes faglige begrepsforståelse knyttes an til det som regnes for å være faglige anerkjente begreper og posisjoner. Denne siden av lærerprofesjonen har ikke endret seg stort over tid. For å oppnå et godt læringsresultat er det umulig å se bort fra den faglige og fagdidaktiske kompetansen hos den som orkestrerer det hele (Thorvaldsen, Vavik, Salomon, 2012).

Utdanningens rolle i møtet med digitale fritidskulturer

Mye forskning har blitt gjort for å avdekke og forstå ungdoms bruk av digitale medier på fritiden (Ito et al, 2010), men det mangler fortsatt forskning på hvordan skole og utdanning skal forholde seg til denne sammensatte digitale fritidskulturen. Jo mer vi arbeider med dette temaet, dess tydeligere blir det at vi står overfor todelte pedagogiske utfordringer; vi ser muligheter for å *kapitalisere* på ungdommens digitale livsverden, men også beho-

vet for å *kompensere* for holdninger, ferdigheter og kunnskap som i mindre grad blir ivaretatt nå enn før. Vi må altså ha et perspektiv som åpner for at skolen både kan utnytte det positive, og motvirke uheldige utslag av den digitale fritidskulturen. Teoretisk kan vi finne støtte for denne todelte tilnærmingen i Biestas (2012) begrep «*educational culture*». Biesta understreker at det her ikke er snakk om å analysere læring *per se*, men læring forankret i skolens formål. Når han sier at «*educational cultures are learning cultures framed by purposes*», så må vi også vurdere om vi har nådd det målet som vi satte oss. Med utgangspunkt i et slikt normativt perspektiv på utdanning åpner vi opp for en balansert studie av digitale fritidskulturer.

Det er en kjensgjerning at ungdom deltar i mange digitale aktiviteter i mer uformelle kontekster som skolen kan dra veksler på. Utdanningene ligger i å identifisere innhold og aktiviteter med et verdifullt pedagogisk potensial, og undersøke i hvilken grad det er mulig å gi disse en plass i en skolekontekst – uten at det opprinnelige engasjementet forsvinner. En bør også se nærmere på hvordan en fra skolens side kan initiere slike nettbaserte læringsmiljøer. Erixon (2011) viser at noen aktiviteter i fritidskulturen er lettere å tilpasse et pedagogisk formål enn andre. Det gjelder for eksempel utvikling av språklige ferdigheter, der fritidsorienterte tekster kan danne grunnlaget for analyse og forbedring. Det samme gjelder fritidskulturens bildeproduksjon og musikkuttrykk. Green (2001) har utviklet en egen musikkdidaktikk basert på de prosessene hun observerte at profesjonelle musikere benyttet i forbindelse med komponering. Det er et hovedpoeng for Green at en ikke ser på de uformelle prosessene som et sluttpunkt, men som et utgangspunkt for dyp faglig arbeid. Ved å bruke Bernsteins (1996) begrepsapparat går hun fra de flyktige, horisontale kunnskapsstrukturer som utvikles i fritidskulturer, til den vertikale kunnskapsstrukturen som gradvis bygges opp over lang tid i de ulike fagene. Dette er et faglig pedagogisk prinsipp som bør kunne brukes i flere faglige sammenhenger.

Digitale fritidskulturer fører også til nye pedagogiske utfordringer, og det er nødvendig å vurdere ulike kompensatoriske tiltak. I boka *Life on screen* (1996) uttrykte Sherry Turkle ved MIT en sterk

teknologioptimisme og oppfordret til deltagelse i virtuelle læringsnettverk og det å bli borgere i «online communities». Sammen med kollega og livsledsager Seymour Papert har de gitt inspirasjon til mange forsøk på å utnytte digitale hjelpemidler til pedagogiske formål. Etter 15 år med intense studier synes imidlertid optimismen å dreie mot pessimisme (Turkle, 2011). Hun ser ikke lenger de nettbaserte miljøene som frigjørende arenaer for kunnskapsbygging og innovasjon, men som opphav til en ny form for fangenskap. Denne overbevisningen er bygd på intervju med flere hundre barn og ungdom. Turkle skildrer følelsesmessige forvridninger; blant annet det å ta risiko uten at det får noen konsekvenser og at det utvikles fellesskap uten krav til intimitet. Et lyspunkt er at ungdommen selv ser behovet for og kommer med forslag til måter skolen kan legge til rette for «direct human connection». Her er vi tilbake til velkjente *møtepedagogiske* prinsipper. Det er altså ikke tilstrekkelig med såkalte «digitale nabokjerringer» som kompensatoriske tiltak (Stoltenbergs nyttårstale, 2012). Når det hevdes at det er en hån å kalle sosiale medier for sosiale (Lomheim 2011), og at digitale medier er kommunikasjonshekkende, bør i alle fall dette diskuteres før sosiale medier fremmes som det mest innovative pedagogiske redskapet vi har.

På et annet plan ser vi hvordan den digitale fritidskulturen legger til rette for ekstreme former for såkalt multitasking. Det er vanlig at ungdom holder på med mange aktiviteter samtidig, som det å chatte, skrive SMS, høre på og laste ned musikk og se filmklipp. Ny forskning finner sammenheng mellom multitasking og mangel på konsentrasjon, problemer med å organisere og styre egen tid, og nedsatt læringsevne (Dean, 2011). Dette er en situasjon som en i skolen må kompensere for på ulike måter, som for eksempel ved å legge vekt på gode studietekniske prinsipper, sørge for arbeidsro, og vektlegge det Thomas Hylland Eriksen kaller for «singletasking». Utholdenhet og behovsutsettelse bør kanskje også vektlegges som motsats til en digital fritidskultur som bygger opp under den umiddelbare tilfredsstillelsen.

Teknologien som premissleverandør

Da informasjonsteknologien gjorde sitt inntog i norsk skole på 80-tallet, var formålet å forbedre

fagundervisningen, og fagdidaktikerne var naturlige samarbeidspartnere i dette arbeidet. Gradvis gikk informasjonsteknologien fra å være et virkemiddel til å bli selve målet – vi fikk et eget kompetansemål som grunnlag for en digital dannelse. Vurderinger av digitale teknologiers rolle og funksjon i undervisningen ble i stadig større grad gjort på grunnlag av digital didaktikk, og i mindre grad med utgangspunkt i fag og fagdidaktiske overveielser. I tillegg ble elevenes erfaringer som såkalte digitalt innfødte stadig mer verdsatt, i en verden der lærerne til nød ble å betrakte som immigranter (Tapscott 1998; Prensky 2006). Resultatet var en gradvis utvisking av skillet mellom institusjonaliserte former for kunnskapsutvikling og den læringen som foregår i de mer uformelle og frivillige sosiale nettverkene. På dette grunnlaget kan en forstå den gryende optimismen som er nedfelt i de første rapportene omkring den store digitale satsingen i Norge:

Det er høy musikk, fra flere kilder, lastet ned fra nettet. Noen har kobla seg opp til hverandre og spiller fotballspill. En fører inn franskeksa. To stykker er opptatt med å finne en gratis server (SMS) på nettet, slik at det ikke skal koste dem noe å sende meldinger. To jenter holder på med prøving og feiling for å få ned klipp fra nye filmer. Movie-klipp er kult! To jenter kommer inn fra biblioteket ved siden av og ber om at det blir roligere, musikken skrus uten videre ned på lavere volum. En gutt legger kabal. En annen surfer, mens naboen chatter. (Erstad m.fl. 2001: 202)

Dette beskrives som om arbeid og lek, skole og fritid glir naturlig over i hverandre, der en finner faglig prosjektjobbing, annet skolearbeid, prating, underholdning, lek, musikk, surfing og chatting på nettet i skjønn forening. I de påfølgende årene ble det lagt til rette for at hver elev i videregående skole skulle få sin egen PC på pulten med tilgang til Internett og med oppfordring om å ta dette i bruk. ITU, forskning og kompetansenettverket for IT i utdanningen, har vært en strek pådriver i arbeid med å få skolene til å bruke IKT på alle nivå og i alle fag. (Jf. «Digital skole hver dag» 2005). Et særlig stort press er lagt på skolene ved stadig å måle deres digitale tilstand. ITU vil jevnlig undersøke elevers og læreres digitale kompetanse i en egen test og

ved å se på holdninger til IKT hos elever, lærere og skoleledere (Jf. ITU Monitor 2009).

Imidlertid viser nylig gjennomførte undersøkelser fra Rogaland (Krumsvik, 2011), Møre og Romsdal (Sæterås 2011) og Troms fylke (Bones, H. 2010) at den omfattende aktiviteten med sosiale medier og spill konkurrerer med fagarbeidet om elevenes oppmerksomhet i klasserommet. Dette bekreftes av mer inngående observasjoner av disse aktivitetene. Elevene navigerer hyppig inn i fritidskulturens medier, mens den faglige undervisningen pågår. Elevene opplever at det er mye mer interessant å være til stede på disse nettsidene enn å følge med i lærerens undervisning. Vi er altså vitne til en motivasjonskonflikt mellom det umiddelbart tilfredsstillende ved å oppdatere sin profil på Facebook, svare på venneforespørsler og delta i nettbaserte spill, og det å arbeide med skolens langsiktige målsettinger. Det er også dette Buckingham (2007) observerer når han sier at elever veldig raskt utvikler en holdning «*to take the sugar while leaving the pill behind*».

Skolen er en altfor viktig institusjon til at vi kan la et perspektiv på teknologi som omformer av skolekulturer være det dominerende referansepunktet i arbeidet med å forbedre pedagogisk praksis. Larry Sanger (2010), en av utviklerne av Wikipedia, sier:

(...) it is a profound mistake to think that the tools of the Internet can replace the effortful, careful development of the individual mind – the sort of development that is fostered by a solid liberal arts education.

Dette er nødvendig å ha med seg, ellers står en i fare for komme i den situasjonen som ble skissert i The New York Times (2011), der foreldre med høyest teknologisk kompetanse velger teknologifrie skoler for å utvikle grunnleggende kunnskaper, ferdigheter og holdninger som de mener ikke blir ivarettatt på en god nok måte i en del teknologitette læringsmiljøer.

Kanskje det mest vågale og framtidsrettede pedagogiske reformarbeidet vi står overfor, er å klare å bygge på det beste fra fortida i arbeidet med å lage en utdanning for framtida?

LITTERATUR

ANDERSLAND, S. (2011). GIS i geografifaget på ungdomstrinnet: Fagdidaktiske perspektiv på å lære om og med GIS. *Norsk Geografisk Tidsskrift – Norwegian Journal of Geography* Volume 65, Issue 2, 2011

BERNSTEIN, B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research and critique*, revised edn (Lanham, Rowman & Littlefield).

BIESTA, G. (2012). From learning cultures to educational cultures: Values and judgments in educational research and educational improvement. *International Journal of Early Childhood* (Forthcoming)

BONES, H. (2010). http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/troms_og_finnmark/1.7071889

BUCKINGHAM, D. (2007). Schooling the Digital Generation: Popular Culture, New Media and the future of Education, *MedienImpulse*, nr. 59

DEAN, D. AND WEBB, C. (2011) McKinsey Quarterly, January 2011 «Recovering from information overload» http://www.mckinseyquarterly.com/Recovering_from_information_overload_2735

ERSTAD, O. (2000). *Den langsomme eksplorasjonen: Innovative læringsmiljøer med bruk av IKT – to kasusstudier fra videregående skole*. Oslo: Nettverket.

ERIXON, P.O., MARINER, A., SCHEID, M., STRANDBERG, T., ØRTEGREN, H. (2011). *Skolämneparadigm och undervisningspraktik i skärmkulturen – bild, musik och svenska under påverkan*.

ITO, M., BAUMER, S., BITTANTI, M., BOYD,

D., STEPHENSON, R., HORST, M., LANGE, P., MAHENDRAN, D., MARTÍNEZ, K., PASCOE, C. J., PERKEL, D., ROBINSON, L., SIMS, C., TRIPP, L., MITNICK, S., SCHLOSSBERG, D., YARDI, S., (2009). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out «Kids Living And Learning With New Media»*. The MIT Press Cambridge, Massachusetts.

KRUMSVIK, R., LUDVIGSEN, K. OG URKE, H.B (2011). Klasseleing og IKT i videregående opplæring. Forskningsrapport. Bergen: UiB/DLC.

LOMHEIM, S., (2011) *Tale er gull*, Samlaget.

LUDVIKSEN, S. (2000) Veien videre: Læring i et nytt millennium – hvilken rolle kan IKT spille? *Skriftserie for Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU)*. www.itu.uio.no

LUND, A. (2011) *Hva skal vi med IKT i skolen?* Bedre Skole 4/2011.

PRENSKY, M., & GEE, J.P. (2006). «Don't bother me, mom, I'm learning!»: *How computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success – and how you can help!* St. Paul, Minn.: Paragon House.

PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5)

SANGER, I. (2010). Individual knowledge in the internet age. *Educuse Review*, 45, 14–24. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>

SENECHAL, D. (2010) *American Educator* Spring 2010 <http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2010/Senechal.pdf>

SÆTERÅS, K.B. (2011) *PC i videregående skule*

– hovedsakelig fagleg eller ikke-fagleg bruk? Upublisert Masteravhandling HSH 2011.

TAPSCOTT, D. (c1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill. Amazon.

TURKLE, S. (2011): *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books.

TURKLE, S. (1997). *Life on the screen: Identity in the age of the internet*. London: Phoenix.

THORVALDSEN, S., VAVIK, L., SALOMON, G. (2011). The use of ICT Tools in Mathematics: A Case-control Study of Best Practice in 9th grade Classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research* (Forthcoming) Available online: 05 Dec 2011.

THE NEW YORK TIMES (2011) For high-tech families, a low-tech school is the way to go, *International, Harald Tribune, The Global Edition of the New York Times*, 24. oktober av Matt Richtel

THE NEW YORK TIMES (2010) <http://www.nytimes.com/2010/11/21/technology/21brain.html?pagewanted=all>

VAVIK, L. (2000). Upublisert doktoravhandling «Facilitating Learning with Computer-Based Modeling and Simulation Environments». Universitetet i Bergen.

VOOGT, J. (2008). Satisfying pedagogical practices using ICT. In: N. Law, W. J. Pelgrum & T. Plomp (Eds.), *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 Study*. Dordrecht: Springer.

NOTER

- 1 For å analysere hvordan digital teknologi påvirker fagene kan Bernsteins begrep om «det evige og det flyktige» eller «the sacred and the profane» brukes. Det evige eller det hellige knyttes til faglig innhold av særlig stor betydning for å forstå grunnleggende spørsmål i faget. Det evige ved fagene er også gjenstand for en naturlig fornyelse. Begrepene er brukt i en analyse av hvordan skolefagene gradvis kan endre seg ved hjelp av informasjonsteknologien (se Peter Johan, *Educational Review*, Vol. 57 No.4 2005). På den andre siden hevdes det at markedskreftene de siste årene har tvunget seg på slik at fagene holder på å miste sitt innhold. Det argumenteres for at kunnskap slik vi kjenner den er kommet i en krise. Det blir hevdet at nedbrytingen er mye alvorligere enn alle finanskriser. (Se blant annet Beck, J. *The Sacred and the Profane in Recent Struggles to Promote Official Pedagogic Identities*. *British Journal of Education*, Vol 23, No 4. 2002.)



Lars Vavik har hovedfag i pedagogikk og doktorgrad i informasjonsvitenskap, og er nå programleder for forskning på IKT i undervisningen ved Høgskolen Stord/Haugesund. Hans interessen for IKT og lærings-spørsmål stammer fra studier i interaktiv teknologi på Stanford i USA i 1982. Han har vært hovedveileder for over 40 masterstudenter i IKT i læring ved høgskolen Stord /Haugesund.



Thomas Arnesen er master i engelskdidaktikk og har hovedfag i historie, snart ferdig førstelektor og underviser i engelsk ved Høgskulen Stord/Haugesund. Han har vært med i forskningsprosjektet Education, Curricula and Technology 2008–2011. Han har ellers deltatt i PILOT-prosjektet 2001–2003, og vært lærer for klasser som var med i Hordaland fylkeskommune sitt prøveprosjekt med PC til alle elevene i 2006–2007.

Analogt og digitalt

– sterkest i kombinasjon

■ AV WILHELM EGELAND

Det finnes mange grunner til å ta digitale metoder i bruk – det finnes kanskje like mange gode grunner for fortsatt å bruke analoge metoder. En løsning kan være å kombinere det digitale og det analoge. Informasjonsteknologi kan for eksempel kombineres med tegning, tavleundervisning, skuespill, høytlesning eller notater på blanke ark. Prosjektene krever tid og ressurser, men så vil elevene til gjengjeld huske det de har lært.

Jeg har vært så heldig å sette mine første pedagogiske avtrykk på en ny skole. Med en imponerende samling stasjonære datamaskiner og brukbar digital infrastruktur var vi rustet for Kunnskapsløftet allerede fra åpningen, og like etter kom kravet om bærbare PC-er til alle skoleelever.

Etter avsluttet mastergrad og følgende PPU opplevde jeg at metodefundamentet mitt var relativt smalt. I flere år var vi flasket opp på PowerPoint-presentasjoner, paradoksalt nok handlet mange av dem om behovet for variasjon i undervisningen. Så da vi selv skulle overta pekestokken foran unge, lovende elever, var det nærliggende å ty til nettopp PowerPoint-presentasjoner.

Nå er det slik at en forelesning med projektor som hjelpemiddel kan gjennomføres på uendelig mange måter, og gjør man noen søk på Google etter virkelig gode presentasjoner, får man mange treff, det være seg PowerPoint, Impress, Keynote, Slideshare eller Prezi. Likevel, som nyutdannet blir det lett noe monologisk over PowerPoint, og

i løpet av mitt første år så jeg etter hvert behov for å gjeninnføre tradisjonell tavleskriving i noen av fagene mine. Jeg så nemlig at dersom jeg selv skrev notater og illustrasjoner på tavla, var det større sjanse for at elevene gjorde det samme. I tillegg er sannsynligheten større for at de benytter seg av penn og papir istedenfor PC når man benytter seg av figurer, symboler og illustrasjoner. Når det gjelder notater, støtter jeg meg fortsatt til den eldre, pedagogiske garde, som hevder at håndskrift gir en helt annen mening til teksten enn Times New Roman skriftstørrelse 12 med halvannen linjeavstand. Men notatprogrammer øker i antall, og noen av dem kan faktisk erstatte linjerte ark i ringblokk, om man føler behov for dette.

I en periode etter Kunnskapsløftet opplevde mange lærere at skoleledelsen lovpriste databruk i undervisningen – i etterkant ser man at de digitale mulighetene heller gjør det vanskelig for læreren å kunne lede klassen effektivt.

For min egen del har jeg holdt kurs i metode og



Mattesisten, eller oksygentransport gjennom det store og lille kretsløp.

digitale ferdigheter for lærere i flere år, og er i høyeste grad en forkjemper for den digitale tidsalder i skolen, men naturligvis med en viss nøkternhet. I mange av mine egne erfaringer med undervisning ligger nettopp det beste læringsutbyttet i en brytning mellom analoge og digitale hjelpemidler. Det skal ikke være flaut å bruke tusjpen, fargestifter og blanke A3-ark i klasserommet, verken i grunnskolen, videregående eller høyere utdanning. Det

jeg imidlertid har opplevd som merkelig, er at de mest kreative undervisningsoppleggene i mange tilfeller blir rettet mot elever med læringsvansker og spesielle behov. Det ingen grunn til å begrense slike undervisningsopplegg til disse gruppene. Jeg har hatt gode erfaringer med å kombinere forskjellige metoder og på den måten oppnå gode resultater for alle nivåer.

Gardners flerintelligensteori viser til at men-

neskers kognitive nivå kan stimuleres på ulike plan. På samme måte lærer man raskere ved noen metoder enn andre, og forskning har også vist at hukommelse stimuleres bedre når både venstre og høyre hjernehalvdel blir brukt samtidig i innlæringen. De metodene jeg videre skal beskrive, har gitt meg veldig gode undervisnings erfaringer. Likevel opplever jeg at en økt som kan virke inspirerende på 90 prosent av klassen, bommer på de resterende 10 prosent. Kanskje nettopp derfor er det nødvendig for en lærer å ha oversikt over et bredt batteri av metoder, både digitale og analoge.

Dramatisering av faglig innhold

I faget Treningslære II inngår ganske bred kjennskap til kroppens anatomi og fysiologi. I en lengre periode med nivådelt undervisning fikk jeg anledning til å eksperimentere med innlæring av tungt faglig stoff uten å påføre elevene urimelig mye arbeid. Innholdet var milevis over videregående pensum, men likevel innenfor kompetansemålene.

Målet var å lære den elektriske overføringen av et signal fra en nerve til en annen. Gjennom endring av lokal spenning i nervefiberen lar spesialiserte ionekanaler aksjonspotensialet vandre fra fiberen, ut i terminalene og over synapsekløften.

Elevene fikk først en oversikt med illustrasjoner og en enkel animasjon. Deretter ble de delt inn i grupper, hvor de fikk i oppgave å konstruere en dramatisering av forløpet med alle rekvisitter en idrettshall har til rådighet. Gruppene kom til slutt til en felles enighet om hvordan dramaet skulle se ut, og de deltok like etter i sin kreative gjennomføring. Ingen viktige prosesser ble utelatt, og straks var hallen fylt av 15 elever med hver sin rolle i et komplekst fysiologisk system. For å legge til rette for enda bedre forståelse, ble hele sekvensen filmet, og to av elevene bisto i redigeringen frem til et ferdig resultat. På en teoretisk prøve som ble avholdt to uker senere, der de blant annet skulle redegjøre for hvordan nervesignaler fungerer, hadde alle elevene helt korrekte resultater. Seks måneder senere husket de fleste elevene fortsatt de vanskeligste detaljene.

Foranledningen til dette forsøket var en erfaring med betydelig svakere elever. Foran 60 idrettelever gjennomgikk vi blodets transport rundt i kroppen, via hjertet og lungene. Selv med

bruk av animasjoner mistet vi mange på veien, og vi skjønnte vi måtte foreta en mer praktisk vending. En løype i idrettshallen ble planlagt av lærerteamet, og elevene skulle benytte seg av kjepler, matter, tjukkasjer, rockeringer samt røde og blå vester (for å illustrere vekslingen fra O₂-fattig til O₂-rikt blod i lungeblærene). Elevene ble instruert i opplegget, og gjennom litt prøving og feiling vrimlet de rundt i hallen fra post til post. Ovenfra så dette veldig systematisk ut, og elevene hadde det veldig morsomt under gjennomføringen. Jeg ble imidlertid litt skeptisk til mitt eget prosjekt da jeg trakk ut den ene jenta og spurte henne om hvilken rolle hun hadde på dette tidspunktet. «Jeg har ikke peiling, men det er kjempegøy» jublet hun, og løp tilbake til løypa ... Etter timens slutt returnerte vi derfor til tavla og forklarte hele prosessen igjen. Og der og da så vi at det gikk mange lys opp i salen, og fra å ha vært en stille, lyttende gjeng, ble de nå forvandlet til en elevgruppe med masse innspill og spørsmål. Men uten denne siste oppsummeringen ville læringsutbyttet ha vært betydelig dårligere, og dette var en påminnelse om hvor viktig repetisjon i mange ulike varianter er for resultatet av læringen.

Slike forsøk som er illustrert her, er ikke unike for idrettsfag; de kan like gjerne brukes til å tydeliggjøre forsøk i naturfag, tidslinjer i religion eller politiske situasjoner i samfunnsfag. Naturligvis er det ingen ulempe å ha tilgang til store flater og apparater, men de kan også gjennomføres i mindre skala i klasserommet. For min egen del har jeg gode erfaringer med å benytte skolebyggkorridorer til virtuelle tidslinjer.

Memorering – analog prosess med digitale hjelpemidler

Før i tiden, da jeg satt med rak rygg på min kristne barneskole på Sørlandet, var det ingen som stilte spørsmål ved pugging av bibelvers. Vi leste, leste og leste, og ga oss ikke før det satt. Nå har det i etterkant kommet opp mange flere metoder for å huske bedre, men ikke alle har behov for å memorere innhold ordrett. Memorering isolert som undervisningsmetode er jeg kritisk til, og jeg har ved flere anledninger måttet innse at elever som har prøvd å pugge store mengder, dessverre ikke får med seg sammenhengen i innholdet. Memo-

ring er altså meningsløst uten forståelse, men jeg mener likevel at i mange tilfeller er det viktig å kunne fakta før man forstår. For eksempel er tysk grammatikk enormt mye lettere når man husker *aus, bei, mit, nach, zeit, von, zu* (preposisjoner som styrer dativ), enn å slå opp hver gang man skal analysere en setning.

Blant flere kjente hukommelsesteorier står prosesseringsnivå-hypotesen relativt sterkt. Denne hevder at informasjon som oppleves meningsfull, lettere fester seg i hukommelsen enn annen informasjon. Oddbjørn By er blant våre mest fremtredende hukommelsesmestere, og er forfatter av flere bøker i emnet og nå også med en nettside der man betaler en sum for å være medlem. Den første boka han skrev, Memo, har solgt i titusenvís, og er et godt verktøy for mer effektiv hukommelse. Det flere ikke innser, er at dette verktøyet må brukes aktivt for at det skal gi resultater, det er ingen vidunderoppskrift som øker hukommelsen for den som skumleser innholdet og setter boka tilbake i bokhylla. Mange av metodene han tar opp, innebærer en form for visualisering og å tillegge fakta en viss mening. Flere av disse øvelsene krever anstrengelse og innsats, men gir gode resultater når de først gjennomføres.

Jeg har gjennomført flere prosjekter i tråd med slike metoder, noen med og noen uten støtte av digitale hjelpemidler. Oddbjørn By introduserte en øvelse for å lære verdens største land målt etter areal, der man benytter seg av en rute i huset

sitt eller leiligheten sin og plasserer ulike objekter langs ruten. Objektene vil da på en eller annen måte gjenspeile den faktadelen som skal innlæres. For eksempel var en *russ* som holdt en *gås* et bilde på Russland og Canada. Jeg brukte en tilsvarende øvelse i det valgfrie programfaget Psykologi I. Psykologiens seks mest kjente retninger med sine foregangsskikkelser ble plassert rundt i huset, og elevene fikk god tid til å gjennomgå visualiseringen med lukkede øyne. For eksempel representerte en sykepleier og en frosk psykoanalysen med

Turnmatte med rockering spiller her rollen som nervens endeterminal med transmitterstoff.





Freud, og en huleboer med maske humanismen med Maslow. En kan godt tenke seg at dette er i overkant mye jobb for å lære seg 12 faktapunkter i et fag, men dersom man vil at elevene virkelig skal huske det man gjennomgår, i lang tid, er det ingen tvil om at repetisjon og visualisering er viktig. I flere tilfeller av hukommelsestester etter mer klassiske forelesninger har jeg blitt nedslått av hvor lite man husker, selv med svært grundig gjennomgang av stoffet.

En annen variant av denne øvelsen gjennomførte jeg i faget *Idrett og samfunn*, et fag som inneholder elementer fra historie, samfunnsfag, politikk og sosiologi knyttet til idrett. Istedenfor å legge ut punkter i elevenes egen bolig, var det jeg som dikterte hvordan huset skulle se ut. I forkant hadde vi gjennomgått pensum i en tradisjonell undervisningsøkt, og kun få deler av fakta skulle repeteres i den påfølgende øvelsen. Under visualiseringen ble de fortalt at de lå på en gressplen en varm sommerdag, satte seg opp og vandret inn i et stort hvitt hus. Da de entret stuen, ble de fortalt at det var flere objekter og personer til stede, hver med sin unike mening. Etter at øvelsen var ferdig, fikk de samtale med hverandre i smågrupper, og det interessante var at også detaljer som ikke var gjennomgått i visualiseringen, ble husket lettere, muligens fordi en del fakta bare fungerte som knagger for større sammenhenger. For å sørge for at elevene fikk et eierforhold til stoffet, fikk de i neste økt i oppgave å designe huset de nettopp hadde besøkt. De flinkeste elevene brukte 3D-programmet SketchUp, mens de resterende brukte tegnemulighetene i PowerPoint. Deretter var det tid for å fylle flere rom med innhold, og siden vi allerede var et godt stykke ut i skoleåret, tok elevene på seg hvert sitt ansvarsområde og lagde egne visualiseringer som ble delt med klassen.

Nok en gang ser man konturene av et tidkre-

vende prosjekt, men dermed er også sjansen stor for at minnet blir plassert i langtidshukommelsen. Ved noen anledninger der jeg har deltatt som eksaminator under muntlig eksamen, har det vært tilstrekkelig at jeg foreslår «rom fra huset» for at eleven skal kunne gjenkalle faglig relevante sammenhenger.

Lyd og levende bilde - læring og involvering

De morsomste prosjektene jeg har arbeidet med, har involvert en form for bilde/lyd/video og påfølgende redigering. Elevene har laget loggbøker, treningsopplegg, filmer om historiske arrangementer og korte videoer med fysiologisk innhold. Digitale ferdigheter er viktig i alle fag, og audiovisuelle hjelpemidler er nyttige verktøy.

Det er naturligvis en del logistiske utfordringer her, så vel med økonomi som opplæring og tidsrammer. Den siste er for mange faglærere den verste av de tre, og jeg har møtt en skare av skeptiske faglærere på kurs som ikke finner tid til dette i timeplanen. Dette er trist, fordi det flere unngår å se, er at læringsutbyttet fra et godt planlagt prosjekt har stort potensial. Og ikke minst, man favner om andre elevtyper (les: intelligenser) enn hva den tradisjonelle undervisningen gjør. Men naturligvis, alt til sin tid. Vi benytter imidlertid noen regler som kan gjøre det hele mer gjennomførbart. I hovedsak velger man om lyd, bilde eller video skal være utgangspunktet for oppgaven, og det finnes gratis programvare for alle disse tre mediene når det kommer til redigering. Eksempelvis kan lyd benyttes til intervjuer, hørespill, bokanmeldelser og diskusjoner. Bilder kan benyttes til historiske oppgaver, særemner, mekaniske analyser, kjemiekspirimentar og dokumentasjon av geologiske undersøkelser. Video dekker alle disse eksemplene, og noen forslag til bruk kan være: drama, politiske debatter, spillsituasjoner i idrett

eller reklameproduksjon. Deretter settes strenge og nøyaktige krav til vurdering, og her ligger redningen for det faglige innholdet. Og ikke minst, rammen for hva elevene kommer til å foreta seg i løpet av prosjektet. Med detaljerte krav til skisser, manus, fremgangsplan og refleksjonsnotater er sjansen mindre for at elevene glir ut og heller bruker mesteparten av tiden til å finne en kul sang de bare *må* ha med. Kravene kan omfatte sakprosa, lengde på filmen, et visst antall kompetansemål, detaljrikdom, sjangerbruk, maksimalt to ulike melodier, fravær av effekter (overganger, filtre med mer.) osv.

Jeg kan ikke helt forklare hvorfor, men det kan virke som om elever generelt er vant til å få litt for mye ros selv når de har levert ufullstendige prosjekter helt uten faglig dybde. Min erfaring er at når mål og krav er tydelige, så lærer de etter ett mislykket forsøk.

Kostnader vil også være en flaskehals når man ønsker å gjennomføre slike opplegg. Til lyd klarer man seg med mikrofonen på PC-en, men for en snau hundrelapp får man et brukbart sett med hodetelefoner og mikrofon. Bilder fikser elevene selv med mobiltelefon, eller som på vår skole, de får låne kamera om de spør pent. Video krever litt mer ressurser, men de fleste skoler jeg kjenner til, har gjerne noen stykker tilgjengelig. Mange lærere kan føle at det å ta etterutdanning i video-redigering er i overkant mye, men det er stort sett ingenting å være redd for. Elevene klarer seg fint selv, og de hjelper hverandre om de står fast. Faglærerens oppgave er å sette vurderingskriterier og tidsfrister.

Analogt og digitalt – sammen

Det finnes mange nøkler innen pedagogikk. Nøkler som åpner dører til elevers nysgjerrighet og læringsglede. For min egen del er variasjon blant de viktigste nøklene for å tilrettelegge for brede elevgrupper i klasserommet og for å bryte opp en ellers lang fagdag. Variasjon har få begrensninger, spesielt om man bruker et stort register av metoder.

Bruk av PC har mange fantastiske muligheter, og elevene har stort sett god forståelse for ulike programvare. Selv om fåtallet av disse er faglig relevante, viser det seg ofte at dette medfører en

god forståelse for andre grensesnitt og gir dem en påfølgende bratt læringskurve. Blant de vanligste argumentene jeg får fra andre lærere, er nettopp at de ikke ønsker å bruke så mye tid på opplæring, eller at de er engstelige for at elevene skal kunne mer enn dem selv. Erfaringen er imidlertid at elevene klarer seg helt fint selv dersom oppgaven har klare rammer. Et annet moment er at gjennom å benytte digitale hjelpemidler opplever jeg ofte at eleven blir motivert av *verktøyet*, ikke selve faget, men at dette smitter over på det faglige innholdet underveis fordi eleven trives med arbeidsmåten.

Digitale verktøy kan også representere en sterk distraksjon, og denne blir erfaringsvis større jo svakere elevgruppen er. Det kan være vanskelig nok å få PC-ene bort fra skolepulten og få elevene til å konsentrere seg om undervisningen. Tegning, tavleundervisning, dramatiseringer og notater på linjefrie ark har høy egenverdi når det gjelder å lære om læring. En ryddig pult med kun penn og et A3-ark til notering og tegning er mildt sagt befriende, og det er i mange tilfeller lettere å holde fokus i timen på denne måten.

Det skal imidlertid ikke være enten/eller, men både/og. Den digitale tidsalder har innhentet skolen for lengst, og vi skal samtidig anstrenge oss for å holde velfungerende metoder i hevd. I brytningen mellom digitale og analoge metoder finnes fantastiske muligheter og variasjoner, nettopp fordi man kombinerer ulike tilnærminger til læring. Dramatiseringer kan filmes, redigeres og bli nyttige undervisningsopplegg senere, store memoreringsoppgaver kan designes som virtuelle bygninger, og høytlesning, hørespill og debatter kan tas opp og lyttes til på løpeturen med iPod på øret. Om læreren vil skape sin egen brede undervisningsplattform, er kombinasjonen av digitale og analoge metoder et godt utgangspunkt.



Wilhelm Egeland har mastergrad i idrettsfysiologi fra Norges Idrettshøgskole og underviser i idrettsfag og psykologi ved Frogn videregående skole. Han har bred erfaring som instruktør i friluftsliv, og har arbeidet i flere år som kursholder for lærere innen pedagogisk bruk av IKT.



FORSKNING PÅ TVERS AV HILDE HASSELGÅRD

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. Hilde Hasselgård er professor i engelsk ved Universitetet i Oslo. Hun forsker blant annet på kontrastiv lingvistikk og på engelsk innlærerspråk. I tillegg til forskningspublikasjoner innen engelsk språk har hun skrevet lærebøker i engelsk språkbruk og grammatikk for både videregående skole og universitetsnivået.

Den norske måten å skrive engelsk på

Norske studenter som skriver engelsk, skiller seg fra tilsvarende studenter med engelsk som morsmål ved at de er mer synlige i tekstene sine, for eksempel gjennom bruk av ord som *I*, *me*, *my*. De bruker også i større grad modifierende uttrykk som *maybe* og *perhaps*. Dette kan ha med usikkerhet hos avsender – det kan også ha med kulturforskjeller å gjøre.

Denne artikkelen skal ikke handle om stavefeil, sammenblanding av *it* og *there* eller manglende samsvar mellom subjekt og verbal. Slike feil har vært godt kjent av generasjoner av oppgitte engelsklærere. Det finnes imidlertid helt andre trekk ved nordmenns skrivestil som kan avgjøre om man kommuniserer godt eller dårlig på engelsk. Disse kan vi finne ut mer om hvis vi tar i bruk korpusmetode for å studere elevspråk. Korpusmetode betyr at språkforskeren tar i bruk (helst store) elektroniske tekstbaser (korpuser) som grunnlag for undersøkelser. I forbindelse med forskning på engelsk som fremmedspråk¹ er det både relevant og fornuftig å sammenligne et korpus av engelsk som fremmedspråk med et av engelsk som morsmål.

Korpuset jeg har brukt, er del av *The International Corpus of Learner English* (ICLE), som har base ved Centre for English Corpus Linguistics ved Universitetet i Louvain-la-Neuve.

ICLE inneholder argumenterende tekster på engelsk skrevet av universitetsstudenter i en rekke ulike land og med tilsvarende mange ulike førstespråk. Hvert delkorpus for en bestemt språkbakgrunn består av drøyt 200.000 ord. Oppgavesettet som ble brukt i det meste av materialet, består av ganske tradisjonelle temaer til drøfting, for eksempel «Crime does not pay» eller «Feminists have done more harm to the cause of women than good».² Det norske delkorpuset består av drøyt 300 tekster fra norske universitets- og høyskolestudenter som studerte engelsk (årsstudium/grunnfag). Det ble samlet inn av Lynell Chvala og Stig Johansson fra Universitetet i Oslo og ferdigstilt på begynnelsen av 2000-tallet. Korpuset av morsmålstekster (LOCNESS – *The Louvain Corpus of Native English Essays*) inneholder tekster skrevet av britiske og amerikanske studenter. Disse tekstene er naturligvis ikke perfekte og representerer neppe noen

norm for hvordan norske elever bør skrive tekster på engelsk, men de utgjør et rimelig sammenligningsgrunnlag ved at skribentene er på noenlunde samme erfaringsnivå når det gjelder skriving. For mer om korpusbasert forskning på innlærerspråk, se Granger (1998) og Hasselgård & Johansson (2011).

Det kan reises to innvendinger mot bruken av dette materialet i forbindelse med engelsk i skolen og hvordan elever tilpasser språket til stil og sjanger. Den ene er at informantene ikke hadde vært gjennom Kunnskapsløftets læreplaner, og dermed ikke møtt de forsterkede kravene til sjangertilpassing (se nedenfor). Men også i den forrige læreplanen ble det krevd at elevene skulle bruke et situasjonstilpasset språk. Den andre er at informantene ikke er skoleelever. Min begrunnelse for at materialet likevel er relevant, er at tekstene til disse informantene kan betraktes som et slags sluttprodukt av engel-



skundervisningen de har hatt. Vi vet ikke i hvilken grad de har tatt engelsk ut over det obligatoriske grunnkurset på videregående skole, men de er alle i begynnelsen av sitt engelskstudium på høyere nivå.

Synlige skribenter

Ett av trekkene som skiller de norske studentene klart fra morsmålsbrukerne, er at de er mye mer synlige i tekstene sine. Et enkelt mål på dette er å se på hvor mange ganger avsenderen refererer til seg selv ved å bruke førstepersons pronomen (entall *I, me, my, myself, mine* og flertall *we, us, our, ourselves, ours*). Vi finner da at nordmenn bruker slike pronomen mer enn tre ganger så ofte som briter/amerikanere. Det vil si at for 100.000 ord tekst, vil de norske innlærerne bruke førstepersonspronomen 2550 ganger, og briter/amerikanere 790 ganger (se Paquot mfl.). Følgende setning er skrevet av en norsk student:

In my oppinion, I think a combination of prison and rehabilitation would be good. (ICLE)

Hva kan vi si om den, bortsett fra at *opinion* er feilstavet? Et slående trekk er den dobbelte markeringen av at setningen presenterer avsenderens egen mening. Enten *in my opinion* eller *I think* ville vært tilstrekkelig. Dessuten viser det seg at både *I think* og *in my opinion* er vesentlig vanligere i ICLE-materialet enn i LOCNESS: *I think* er over fem ganger så vanlig, og *in my opinion* ca. tre ganger så vanlig.

Så hva gjør morsmålsbrukerne for å få fram sine synspunkter? Det ser faktisk ut til at de ofte tar for gitt at det de skriver i en argumenterende tekst representerer deres egne meninger (Hasselgård 2009a). *I think* og *in my opinion* er altså overflødige med mindre det trengs presiseringer av opphavet til et utsagn, og setningen ovenfor kunne dermed ha unnvært både *I think* og *in my opinion* og overlatt evaluerin-

gen til adjektivet *good*. Nedenstående eksempel på argumentasjon har ikke eksplisitte markører for personlig mening. Likevel kommer skribentens syn tydelig fram ved hjelp av evaluerende adjektiver og andre ordvalg, som *no kind of remorse or kindness*:

Fox hunting, it is claimed, is a part of English tradition, and therefore must be held on to. This for a start is clearly hypocritical. Times and attitudes change, and in some cases that means obliterating tradition.

Firstly, fox hunting is a cruel, viscious sport which shows no kind of remorse or kindness

towards animals. It involves a poor defenceless fox being chased down to death by a pack of 10 or more bloodhounds, and upwards of 10 people on horseback with rifles. In your average situation the fox has absolutely no chance. (LOCNESSS)

Hvordan er det så med andre slags uttrykk for egen mening? Studier har vist at også såkalte modaladverbialer (for eksempel *certainly, maybe, perhaps, probably, of course*) viser en overhyppighet i innlærertekster i forhold til morsmålstekster. Det samme gjelder potensielt mer upersonlige uttrykk som *it is important/possible/true that ...* (dvs. uttrykk med foreløpig subjekt *it*, evaluerende predikativ og *that*-setning; se Hasselgård 2009a). I neste eksempel har den norske studenten markert sitt syn på begge disse måtene:

It is obvious that the women's liberation is not nearly reached its goals, but without de Beauvoir's contribution to the debate and others who have fought on the barricades, the situation would probably have been even worse. (ICLE)

Siden morsmålstekstene stort sett også er argumenterende, kan ikke denne forskjellen i eksplisitt markering av standpunkt komme av at man knapt kan unngå å bruke uttrykk for egen mening i en argumenterende tekst (Reckski 2004). Den synlige avsenderen viser seg imidlertid å være et trekk ved innlærertekster generelt (Petch-Tyson 1998, Paquot mfl., under utgivelse). Dette har blitt forklart med en større usikkerhet hos avsendere som skriver på et fremmedspråk om emner de ikke er spesialister på, og som dermed ønsker å understreke at ikke alle nødvendigvis deler deres syn (f.eks. Hyland 2002).

Vi har på den annen side antakelig med en kulturforskjell å gjøre, siden de språklige trekkene som gjør skribenten synlig, finnes i lignende omfang i det svenske delkorpuset av ICLE (Petch-Tyson 1998, Herriman 2007). Reckski (2004: 2) identifiserer ytterligere en kulturforskjell:

Anglo-American literacy tradition seems to have adopted a specific attitude towards first person reference in writing. Readers from continental Europe background usually introduce their opinions with statements of attitude (*like I think, I feel*) to indicate humble subjectivity (meaning «*I might not be right, but my opinion is*

...») (Granger, 1998). In contrast, readers with British or American background are likely to use such statements to exercise authority and emphasis (Swales, personal communication).

Høye krav til skriveferdighet

I *Bedre Skole* 2/2011 påpeker Frøydís Hertzberg at det i norsk skole har vært en tendens til å dyrke fram elevens «personlige stemme» i skriveopplæringen, under påvirkning fra amerikanske skrivepedagoger, men at mange nå innser at personlig stemme ikke passer like godt i alle sjangere. Likevel er det legitimt å spørre om det gjør noe at nordmenn skiller seg stilistisk fra morsmålsbrukere når de skriver på engelsk, så lenge språket er leselig og budskapet kommer fram. Problemet er at utstrakt bruk av første- og andrepersonspronomen forbindes med uformell stil, og at et slikt teksttrekk bidrar til sjangerblanding når det forekommer i tekster hvor man forventer en mer formell stil. I tillegg kan avsenderens tilstedeværelse i teksten virke påtrengende for en leser som ikke forventer det:

... texts burdened with extensive writer presence are virtually drowned in their subjectivity. When that happens, the original content is covered by the persona of the author, even though he or she does not intend to do so. (Reckski 2004: 15).

Elever i norsk videregående skole blir stilt overfor høye krav til skriveferdighet og tekstproduksjon på



engelsk. Under «kommunikasjon» i læreplanen for Vg1 står det blant annet at eleven skal kunne

- uttrykke seg skriftlig og muntlig på en nyansert og presis måte, med flyt og sammenheng
- velge og bruke egnede skrive- og talestrategier tilpasset formål, situasjon og sjanger
- skrive formelle og uformelle tekster med god struktur og sammenheng om personlige og samfunnsmessige temaer

Kompetansemålene for engelsk programfag krever enda mer, for eksempel skal eleven kunne «produsere tekster i ulike sjangrer med klart innhold, hensiktsmessig stil, god struktur og presis språkbruk» (Vg3). I tillegg inngår det i grunnleggende ferdigheter for skriving på Vg2 at elevene skal ha en «bred tekstkompetanse, som også betyr å kommunisere gjennom ulike skriftlige og muntlige sjangrer og stilnivåer.»

Hvis det viser seg at språklig form står i veien for innhold når norske elever (og de elevene som har gått ut av skolen og inn i arbeidslivet) skal kommunisere skriftlig med folk som ikke forstår norsk, er det all grunn til å gjøre elever oppmerksom på dette trekket ved norsk skrivestil. Det å kunne variere graden av eksplisitt personlig tilstedeværelse i teksten må være en del av å kunne tilpasse skrivingen til formål, situasjon og sjanger.

Sluttord

Jeg har her tatt for meg ett særtrekk ved nordmenns skrivestil på engelsk

i forhold til morsmålsbrukere i tilsvarende situasjoner. Andre studier har påvist ulikheter i diskursorganisering og tekstbinding (for eksempel Eia 2006, Hasselgård 2009b). Uten tilgang til korpusmateriale er stilistiske ulikheter mellom norskprodusert engelsk og morsmålsengelsk vanskelige å påvise. Dette både fordi de norskproduserte konstruksjonene godt kan bestå av korrekt engelsk, og fordi de vil høres naturlige ut i norske engelsklæreres ører. Det kan imidlertid være nyttig å være klar over en del slike forskjeller i språklig stil hvis man

vil sette de beste elevene i stand til å skrive tekster med klart innhold og hensiktsmessig stil.

NOTER

- 1 Jeg bruker ordet «fremmedspråk» her i sin dagligdagse betydning «ikke morsmål». Diskusjonen om fremmedspråk kontra andrespråk lar jeg ligge; likeledes Kunnskapsløftets skille mellom engelsk og fremmedspråk.
- 2 Mer informasjon om korpuset finnes på www.uclouvain.be/en-cecl-icle.html.

LITTERATUR

- EIA, A.-B. (2006). The use of linking adverbials in Norwegian advanced learners' written English. Masteroppgave i engelsk, Universitetet i Oslo.
- GRANGER, S. (red) (1998). *Learner English on Computer*. London: Longman.
- HASSELGÅRD, H. (2009a). Thematic choice and expressions of stance in English argumentative texts by Norwegian learners. I K. Aijmer (red.) *Corpora and Language Teaching*. Amsterdam: Benjamins, 121–139.
- HASSELGÅRD, H. (2009b). Temporal and spatial structuring in English and Norwegian student essays. In R. Bowen m.fl. (red) *Corpora and Discourse – and Stuff. Papers in Honour of Karin Aijmer*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 93–104.
- HASSELGÅRD, H. & JOHANSSON, S. (2011). Learner corpora and contrastive interlanguage analysis. I Meunier F., De Cock S., Gilquin G. & Paquot M. (red), *A Taste for Corpora. In honour of Sylviane Granger*. Amsterdam: Benjamins, 33–62.
- HERRIMAN, J. (2007). «I'm stating my case» Overt authorial presence in English argumentative texts by students and professional writers. *Nordic Journal of English Studies* 6(1), <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/njes/article/view/13/19> (9. januar 2012)
- HYLAND, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics* 34. 1091–1112.

- PAQUOT, M., HASSELGÅRD, H. & EBELING, S.O. (under utgivelse) Writer/reader visibility in learner writing across genres: A comparison of the French and Norwegian components of the ICLE and VESPA learner corpora. Kommer i S. Granger, G. Gilquin og F. Meunier (red), *Presses Universitaires de Louvain*.
- PETCH-TYSON, S. (1998). Reader/writer visibility in EFL persuasive writing. I S. Granger (red), *Learner English on Computer*. London & New York: Addison Wesley Longman, 107–118.
- RECKSKI, L.J. (2004). Expressing standpoints in EFL written discourse. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem* 3. http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/3/artigos/revel_3_expressing_standpoints_in_efl_written_discourse.pdf (9. januar, 2012).
- UTDANNINGSDIREKTORATET. Læreplan i engelsk – gjennomgående fag: www.udir.no/Læreplaner/Grep/Modul/?gmid=o&gmi=155930 (9. januar, 2012).
- UTDANNINGSDIREKTORATET. Læreplan i engelsk – programfag i studiespesialiserende utdanningsprogram: <http://www.udir.no/Læreplaner/Grep/Modul/?gmid=o&gmi=23898> (9. januar, 2012).

Klassen som spillerom for læringsarbeid

– om elevenes fellesskapsspill

■ AV HALLVARD HÅSTEIN

Gjennom klasseromsobservasjoner kan man registrere samspill mellom elevene som sjelden får oppmerksomhet. Elevenes evne til mer eller mindre ubevisst å henge seg på andre elevers handlinger og justere seg etter hverandre, kan være et viktig og positivt bidrag til læringsarbeidet i klasserommet. Mange lærere vil kjenne igjen fenomenet, men mangler begreper for å kunne beskrive det de ser.

De fleste elever har nytte og glede av å være sammen med de andre elevene i klassen. For mange vil forholdet til egen klasse være avgjørende for hvilket utbytte de får av opplæringen. Det å tilhøre og å arbeide i et fellesskap av medelever er vesentlig for dem. De fleste pedagoger vet dette, og elevene deres bekrefter dette daglig. Likevel er det vanskelig både for lærere og forskere helt å vite hva som utgjør båndene mellom den enkelte og de andre og klassen.

La oss se på noen observasjoner fra helt alminnelige klasseromssituasjoner som jeg har vært vitne til mange ganger. Observasjonene er gjort som del av et mangeårig arbeid. Hensikten har vært å utforske detaljer i hva som foregår når elever er sammen og i kontakt med hverandre på måter som bidrar til læringsarbeidet.

Observasjon A: Lars hadde ofte vansker med å følge med i timene. Selv når han syntes han forsto det som ble gjennomgått, kunne det

plutselig skje at det glapp for han. Han skjønte ikke hva læreren forventet at han skulle gjøre. Da ble han så opptatt av dette at han ikke fikk med seg de faglige kommentarene fra læreren. Redningen var ofte å kaste et blikk bort på pulten til Miles som satt ved siden av. Da han så hva som ble gjort der, fikk han nyttige impulser som gjorde at han kunne komme videre selv. Det hele ser ut til å gå så automatisk at jeg som observatør blir usikker på om Lars selv var klar over hva som hjalp han videre. Andre ganger var det andre elever som på liknende måte innhentet informasjon fra noen i nærheten. Slik ble de stadig til hjelp for hverandre. Derfor fungerte hele klassen langt på vei som et partnerskap for læring.

Observasjon B: Timen er i ferd med å begynne. De fleste elevene har funnet sin plass. Noen synes å være mest opptatt av sine egne



saker, men de fleste ser ut til å ha mye av sin oppmerksomhet rettet mot læreren og/eller flere av de andre elevene. Litt etter litt virker det som at alle er kommet i gang. Det hele kan minne meg om et brett med kuler som etter hvert finner sitt hull på brettet. På en måte som ikke er så lett å forstå, virker det som at den orden som gradvis oppstår i klassen, har sammenheng med hvordan elevene følger med på hva andre gjør. Det kan se ut som om de suksessivt tilpasser seg hverandre. De spiller sammen på en måte som gjør at alle kommer i arbeid

Observasjon C: Klassen har prøve i matematikk. Miriam pleide å gjøre det godt i dette faget, men nå så det ut som om hun strevde mer enn vanlig. Etter en stund flytter hun stolen litt nærmere pultplaten, antakelig for å samle seg litt ekstra. Deretter går det ikke lang tid før flere av de andre elevene også flytter stolene sine. Noen av dem satt foran Miriam, så de må ha hørt lyden av stolen hennes. De fleste bakenfor kunne både ha sett og hørt både Miriam og andre. Så kan en spørre om disse bevegelsene gjorde at de som del av et felles løft kunne konsentrere seg bedre.

På hver sin måte handler disse observasjonene om at elever gjennom en form for smitte oppnår litt hjelp eller assistanse fra medelever. For en stund kan det se ut som om dette bidrar til at arbeidet deres går noe lettere. Det skjer imidlertid uten at noen tar et åpent initiativ for med overlegg å be om eller å gi hjelp. Den støtten som noen oppnår, synes mer å være av et slag som spontant oppstår ved at elever er sammen på en måte som faller naturlig i en klassesituasjon. Det er nærliggende å tenke at det kommer i gang som en delvis funksjon av bestemte kvaliteter ved samspillet innenfor elevkollektivet. Nøyaktig hvilke sider av kontaktene elevene imellom dette dreier seg om, er det ikke helt enkelt å få tak i. Likevel er det som nevnt mye som tyder på at elevene gjennom disse måtene å forholde seg til hverandre på, på en eller annen måte oppnår tilskyndelser til å arbeide mer fokusert.

Disse episodene er alle konstruert for denne artikkelen, men samtidig typiske for det jeg har observert i mange klasserom. Arbeidet med å undersøke hvordan elevene nyttiggjør seg hverandres atferd slik som i observasjon A, B og C, har foregått i ulike undervisningssituasjoner hentet fra forskjellige fag og på alle trinn i grunnskolen.

Min interesse for slike litt ubestemmelige, men likevel fordelaktige impulser som elevene kan få gjennom å være aktive og ha oppmerksomhet mot medelever, startet med noen års undring omkring hva det i vid forstand vil si å være aktiv i timene. Dette har medført at jeg ble opptatt av sider ved elevenes handlinger og kommunikasjonsformer som vanligvis verken blir lagt merke til eller kommentert.¹

Oppdagelsen av tre fellesskapspill utgjør til nå det mest konkrete resultatet av mitt arbeid med undersøkende klasseromsobservasjoner.

Fellesskapsspillene

De typer hjelp som er eksemplifisert i observasjonene ovenfor, fremkommer ikke som et resultat av enkelthandlinger der en eller flere elever gjør noe aktivt overfor en eller flere andre. Tvert om dreier det seg om hva klassekollektivet kan få til ved selve det å utgjøre en klasse. Dette fellesskapet synes å inneha en tilbøyelighet til å virke igangsettende på interaksjoner eller former for kontakt som kan lette medlemmenes læringsarbeid – uten at de selv er klar over det. Kollektivt synes elevene å kunne handle, følge med på hverandres handlinger og i forlengelsen av dette henge seg på og fortsette det som har foregått.

Det at noen elevers handlinger blir lagt merke til av andre, skaper en type samtidighet i det som skjer mellom elevene. Å beskrive klassens kollektive atferd bare i sekvenser, blir derfor lite saksvarende. Etter å ha prøvet ut mange alternativer, er jeg kommet til at det er hensiktsmessig å skille mellom tre hovedformer for samspill som virker inn på elevenes læringsarbeid: Jeg skiller mellom utspill, med-spill og meg-spill.² Denne tredelingen av interaksjoner elevene imellom utgjør grunnstrukturen i det jeg har valgt å kalle fellesskapsspillene.

Ut-spill: Det gjelder handlinger, fysiske eller verbale, der en av intensjonene synes å være at eleven skal oppnå andres oppmerksomhet. Det

kan gjelde medelever eller lærer. Når en elev rekker opp hånda eller åpent kommenterer det andre sier, kan det være eksempler på denne type spill. Ut-spill i denne sammenhengen er særlig interessante ut fra synsvinkelen at medelever da får mulighet til å se og høre det som skjer. Slike ut-spill fra en elev kan da fungere som en invitasjon eller et tilbud til medelever om å spille med, det vil si agere på samme vis. Ved at andre tar etter kan et ut-spill spre seg til andre deler av klassen. Når dette skjer, kan engasjementet og læringssituasjonen noen ganger bli delvis endret for enkelte andre elever, uten at, som tidligere nevnt, noen har hatt til hensikt å få det til. Noen medelever kan altså indirekte ha blitt ledet til å delta på en annen måte enn de ville gjort om de ikke var blitt trukket med av noen av ut-spillene de har vært vitner til.

Meg-spill: Det dreier seg om handlinger eleven utfører som en del av læringsarbeidet, uten tanke på at det skal få andres oppmerksomhet. Dette er noe eleven foretar seg overfor seg selv, og en observatør kan derfor ikke registrere tegn på at aktiviteten eller bevegelsen har læreren eller andre elever som mål. Når en elev tar fram kulepennen, arbeider i oppgaveheftet eller tar en titt på timeplanen for morgendagen, kan dette være eksempler på meg-spill. Når en elev derimot går til bokhylla for å hente de arkene han begynte å arbeide på dagen før, kan det like godt være et ut-spill som et rent meg-spill. På samme måte som med ut-spill, er det i forbindelse med fellesskapsspillene mest interessant å studere meg-spill når de foregår slik at andre elever kan se eller høre hva den ene foretar seg. Skjer det, kan det som i utgangspunktet var et meg-spill, i tillegg også fungere som en start for andres med-spill.

Med-spill: Dette omfatter handlinger som har sitt utspring i noen elevers ut-spill eller meg-spill. Med-spill kan gjelde ordinære klasseromsaktiviteter som å skrive, lese, samtale osv., men også mindre tydelige former for aktivitet og måter å arbeide på. Med-spill har ofte form av at elever imiterer, fortsetter, fullfører eller på annen måte følger eller følger opp andres handlinger og måter å uttrykke seg på. Mye tyder på at nesten alle former for atferd eller tydelige skifter av oppmerksomhet kan utløse virketrang hos medelever og bli gjort til gjenstand for imitering. Det kan gjelde endringer

i sittestilling, bruk av gester, mimikk, nikk og flytting av oppmerksomhet fra et sted til et annet, verbale og kroppslige hentydninger, valg av hva og hvem en lytter til, måten å bruke læremidler og utstyr på osv. Mye tyder på at også sinnsstemninger (states of mind) og halvhøy samtale med seg selv i noen grad kan bli gjenstand for etterligging av medelever. Sjelden har jeg opplevd at det innenfor en undervisningstime ikke lar seg gjøre å registrere flere tilløp til med-spill. Slike spill forutsetter som sagt at elevene på en eller annen måte har registrert andres handlinger. Tendensen til å delta i med-spill kan også handle om å ha evne til å være til stede i det andre gjør.

Mange elever samtaler halvhøyt med seg selv når de skal løse oppgaver, for eksempel i matematikk. Når slike samtaler blir overhørt av en medelev, kan også denne arbeidsmåten bli gjort til gjenstand for med-spill. Tilløp til å ta etter den andres måte å snakke med seg selv på, mener jeg å ha observert mellom elever som sitter nær hverandre, men som slett ikke ser på hverandre.

Når en observerer med-, ut- og meg-spill, blir det tydelig hvordan elevene hele tiden er aktive. Dette blir særlig framtrædende når en observerer en klasse som arbeider svært stille og rolig. Der som en observerer en slik klasse med tanke på å oppdage eventuelle fellesskapsspill, vil den snart framtre som langt mer mangfoldig og dynamisk enn det en ellers vil få inntrykk av.

Mer om fellesskapsspillene

Tradisjonelt blir elevaktivitet gjerne omtalt med begreper som skriver, arbeider, deltar aktivt, synger, leser, samarbeider osv. Samtidig som fellesskapsspillene også omfatter disse aktivitetene, utgjør de noe ut over og delvis annet enn det en til vanlig forstår med disse begrepene. Fellesskapsspillene dreier seg om et annerledes aspekt ved de aktivitetene som skolen forventer og som lærere legger opp til. De tre fellesskapsspillene gjør det meningsfullt å studere klassen som et samfunn, et levende *vi*, der læring understøttes av at elevene samvirker på intuitive måter. Så eksisterer det en viktig forskjell. Fellesskapsspillene omfatter også atferd som til vanlig ville bli oversett eller tolket som passivitet eller at eleven ikke gjør noe som helst.

Sorteringen i de tre fellesskapsspillene repre-

senterer en inndeling på et høyt abstraksjonsnivå. Mangfoldet av elevaktiviteter og reaksjoner som kan inngå i begrepet fellesskapspill slik det presenteres her, er bortimot uendelig. Overgangene mellom de ulike typer spill kan være uklare og mellomtilstandene mange. Derfor kan de overlappe hverandre, slik at samme elevaktivitet kan observeres delvis både som ut-, med- og meg-spill. Samtidig vil de ofte være en del av det læreren har instruert elevene til gjøre.

Når jeg presenterer fellesskapspillene for lærere, fester jeg meg ved noen reaksjoner som synes å gå igjen. For det første er det tydelig at lærerne gjenkjenner de sidene av elevenes aktiviteter som er systematisert gjennom de tre fellesskapspillene. Vanligvis kan de derfor komme med en rekke eksempler på fenomenet. For det andre har de få og uklare begreper for fenomenet og bruker kroppen som språk for å få fram hva de mener. Videre tillegges dette aspektet ved elevenes aktivitet og samspill liten betydning i den forstand at det ikke inngår i deres samtaler og overveielser om undervisningen.

Ovenfor omtales spillene utelukkende som positive. Selvfølgelig kan de samme typer spill også virke avledende eller ledende i retning av aktiviteter som ikke er konstruktive for den læring elevene har bruk for.

Elevene

De fleste elever synes å være velkvalifiserte med hensyn til å kunne delta i fellesskapspill og ta ut fordeler av det. Elevene disponerer altså et rikt repertoar av direkte og indirekte måter å spille sammen på. Tilsynelatende foregår dette i stor grad uanstrengt. At spillene forekommer mange ganger per undervisningsøkt, gjør at de potensielt kan representere en betydelig ressurs for læringsarbeidet og miljøet i klassen. Kanskje er det fordi klassen som fellesskap er klokt og støttende, at det er så attraktivt for elevene å være der.³

Videre er det tankevekkende at de fleste klasseromsaktiviteter som lærer legger opp til, gjelder atferd som er tillært, mens det er mye som kan tyde på at evnen til å delta i fellesskapspill eksisterer som en medfødt disposisjon. Denne evnen ligger latent og utløses dersom den blir stimulert. Om det er slik, innebærer det at når elevene er på skolen og skal arbeide med noe de ikke kan, da

har de samtidig mulighet til å utnytte sine evner på et område som de allerede behersker. Denne evnen til å kunne spille med, gir dem anledning til løpende å samhandle med dem de er mest opptatt av, nemlig sine medelever! Denne type læringsstøtte, er imidlertid ikke tilgjengelig for elever som mottar eneundervisning.

Innenfor fellesskapspillene er det usikkert hvorvidt og eventuelt i hvilken grad elevene er bevisst at de tar del i disse spillene. Mitt inntrykk er at elevene tar etter hverandre delvis med overlegg, men oftest mer spontant. Om slike handlinger utføres bevisst eller ubevisst, er etter min vurdering primært interessant når det praktiske utgangspunktet er ønsket om å lage en bedre undervisningssituasjon for en bestemt elev. Da er det aktuelt også å se på elevene som selvstendige aktører. Når det derimot gjelder fellesskapspillene, dreier det seg om kollektive former for samspill. Dette gjelder spill som vanskelig kan tenkes igangsatt av en enkelt aktør. Når fellesskapspill oppstår, tolkes det i denne sammenheng først og fremst som manifestasjoner av at elevene fungerer som et lærende klassefellesskap.

Undersøkende kompetanseutvikling

Utvikling av kompetanse i å observere fellesskapspill tar tid. Erfaring tyder på at dette bør foregå sammen med andre. Flere øyne ser ikke nødvendigvis bedre enn to, men de ser mer og deltakerne kan lettere oppnå korreksjon.

Dersom en vil undersøke hvordan observasjon av slike spill kan bidra til videreutvikling av egen kompetanse, stiller det krav til de praktiske rammene for arbeidet. Det må være interesse for og muligheter for å praktisere en undersøkende holdning. Dette gjelder om en er i posisjon som lærer, skoleleder, PPT-ansatt, klasseromsforsker eller arbeider med lærerutdanning. Kolleger og samarbeidspartnere som øver sammen, kan for eksempel ta utgangspunkt i interesse for:

a. Hele klassen: Under hvilke klasseromsaktiviteter forekommer det mest fellesskapspill av en art som elevene synes å ha nytte av?

b. En bestemt elev: Hvilke fellesskapspill deltar denne eleven i? Hvilke medelever er det denne

eleven observerer og har (fellesskapsaktige) responser overfor?

c. Kritiske klasseromssituasjoner: Når de fleste elevene i klassen synes å arbeide på en god måte, hvilke typer med-spill er utbredt da? Hvilke fellesskaps-spill dominerer når klassen er ute av kontroll til forskjell fra situasjoner der klassen arbeider bra?

d. Hvert av de tre spillene: Hvilke med-spill kan registreres? Hvilke meg-spill eller ut-spill er det som setter i gang påfølgende med-spill? Hvilke av de tre fellesskapsspillene kan en oppdage innenfor de neste tre minuttene?

Jeg tenker at kolleger som sammen trener på observasjon av fellesskapsspill, primært vil oppleve at deres samtaler om undervisning og elever blir annerledes enn det de er vant til. Videre vil de trolig oppdage og ta i bruk kunnskaper og erfaringer de har, men sjelden benytter. Når en lærer møter en klasse med nye blikk på det samspillet som foregår, skal det mye til at ikke også deler av hans undervisning endres.

Det viktigste ved å drive kompetanseutvikling på en undersøkende måte, dreier seg om å oppøve sensitivitet for forskjellige fellesskapsspill og hvordan de kombineres. Mulighetene for å lage en klar fasit for observasjonsarbeidet foreligger ikke. Arbeidet med kompetanseutvikling reguleres derfor best ut fra en nysgjerrighet for fenomenet og de pedagogiske oppgavene de medvirkende er satt til å løse.

Om klasseromsobservasjon

Mitt inntrykk som observatør av klasseromsspill kan foreløpig oppsummeres slik: Dersom en for en stund unnlater å gi oppmerksomhet til hva læreren gjør, og heller konsentrerer seg om hva som foregår elevene imellom, kan en gjøre interessante funn som bare sjelden oppnår oppmerksomhet. Sjelden synes noen å være helt uvirksomme eller ikke-kommuniserende. Elevene angår hverandre intenst og kontinuerlig. Det gjelder i stor grad også når de er engasjert i det skolen omtaler som individuelt arbeid. Både under gruppearbeid og i sekvenser med individuelle aktiviteter oppstår det fellesskapsspill.



For øvrig ble jeg tidlig klar over at dersom jeg som observatør bare ser på en elev av gangen, går jeg glipp av mange av de små bevegelser og sosiale bånd som kan synes å utgjøre noe av limet i klassen som støttende læringsfellesskap. Derfor bestreber jeg meg hele tiden på å ha oppmerksomheten rettet mot flere elever samtidig.

Det er forunderlig at enkelte detaljer av det en observerer innenfor en økt, først blir tydelig under skriveprosessen etter at selve observasjonsarbeidet er gjennomført. På en måte kan en derfor si at det foregår to typer observasjon, en mens en sitter i klasserommet og en når en bearbeider inntrykkene etterpå. Den siste kan vise seg å være minst like presis.

Hvordan lærere kan bruke kunnskapen om fellesskapsspillene

Det at elevene søker fellesskap, kan være en like viktig side ved elevene som deres bakgrunn, prestasjoner og antatte læringsevne. Derfor er det nødvendig for lærere å kunne gjøre seg kjent med hvordan denne siden manifesterer seg innenfor klassefellesskapet. Her kan kunnskapen om fellesskapsspillene være til nytte:

- Hvilke former for atferd og medvirkning er det som lett synes å smitte elevene imellom?
- Når er det klassen synes å kunne organisere seg selv, uten at lærere eller elever opptre i en tydelig lederrolle?
- Hva av dette er verdifullt for en eller mange elever?
- Hvordan kan lærere indirekte stoppe eller utnytte elevenes tendens til å ta etter det andre sier og gjør?

Ved å observere fellesskapspill kan læreren få hjelp til å besvare disse spørsmålene. Uansett kan en vanskelig komme fra at de fellesskapsspillene som vanligvis registreres i klassen, vil være en del av det undervisningstilbudet elevene faktisk mottar.

Om å observere med et åpent blikk

For en forsker eller en lærer kan det være krevende å registrere allsidigheten og bredden i elevenes mange synlige måter å delta på. Min erfaring fra samarbeidet med andre pedagoger viser at dette ikke nødvendigvis blir enklere om tar i bruk video for å registrere elevenes aktiviteter. Konvensjonene for hva som legges merke til og regnes som faglig interessant, virker ofte begrensende. Mye tyder på at en ofte har operert med et for snevert og lite problematisert aktivitetsbegrep. Klasseromsforskere har gjennom sin oppvekst oppholdt seg mye i et klasserom. Derfor er det mye som vekker gjenkjenninger. Disse kan skygge for å oppdage nye fenomener. Vansken med å bli sensitiv for samspillformer en ikke kjenner, kan også skyldes innflytelse fra en pedagogisk tradisjon som i liten grad stimulerer til nysgjerrighet. For eksempel har jeg mange ganger registrert at pedagoger tar det som en selvfølge at den atferden som observeres, nesten uansett kan regnes som enten positiv eller negativ. Undring og oppfinnsomhet er det da begrenset plass for.

Det å bli klar over hva en har observert og å finne begreper for å formidle innholdet, kan ikke skilles helt. Dette innebærer at forbindelsen mellom det å observere og det å notere ned er mindre direkte enn det en gjerne tenker. Veien fra det forskeren ser og hører i et klasserom til det som senere formidles i en faglig tekst, synes altså å være resultat av en kompleks prosess som forskeren bare delvis kan ha oversikt over. En kommentar fra Stein Bråten kan kanskje belyse dette: «Når jeg observerer samspill, bruker jeg video, tar bilder, tegner og gjør notater. Hver av måtene gir delvis forskjellig informasjon» (fra samtale mellom Bråten og undertegnede).

Det mest krevende i arbeidet fram mot å kunne tegne et bredt og nyansert bilde av elevenes virksomhet, har vært å oppøve evnen til å arbeide både tentativt og ved hjelp av kategorier som brukes av lærere og forskere innenfor ulike fag.

NOTER

- 1 Det forskningsmaterialet som denne artikkelen bygger på, utgjør det foreløpige resultatet av en nysgjerrighet som ble vekket i meg i år 2000. Da var jeg så heldig å møte professor Stein Bråten, som blant annet gjorde meg kjent med sin oppdagelse av fenomenet altersentrisk deltakelse i hva andre foretar seg og som gjerne skjer ubevisst (Bråten 2007). Dette bidro til å forstyrre og utvide mitt tilvante blikk for mangfoldet av hvordan elever kan være

Relevante forfattere og kunnskapsområder

Underveis i dette arbeidet har jeg hatt stor nytte av å lese tekster av forfattere innenfor flere kunnskapsområder:

Sosialpsykologi og sosiologi: Stein Bråten (om intersubjektivitet, altersentrisk delaktighet og tidlig samspill), Billy Ehn og Orvar Lofgren (om menneskers evne til ikke å være aktive), Kenneth J. Gergen (om forståelse av relasjonsfenomener), James J. Gibson (om omgivelser og persepsjon som impuls til handling), Barbara Rogoff (om læring, utvikling og mening), Daniel N. Stern (om vitalitet som menneskelig fenomen).

Nevropsykologi: Per Brodal (om hjernens nettverk), Susan Hurley og Nick Chater (om forskjellige perspektiver på imitasjon), Daniel J. Siegel (om fenomenet *states of mind*).

Filosofi: Tyler Burge (om objektivitet og persepsjon), John Dewey (om aksjon, interaksjon og transformasjon), Alfred Korzybski (om mangetydigheten av verbet å være), Mark Johnson (om misforståelser som oppstår når en skiller mellom kropp og tanke), Per Linell (om dialogisk virkelighetsoppfatning), Hilary Putnam (om forholdet mellom fakta og verdier), Maxine Sheets-Johnstone (om kroppslige bevegelser som innfallsvinkel til forståelse av menneskelig atferd).

Forskningsarbeid: Håkon Fyhn (om skriveprosessen som del av observasjonsarbeid), Keith Sawyer (om metodiske tilnærminger til det å forske på fellesskapsfenomener).

Lista er langt fra fullstendig, og inn- delingen kunne vært gjort på mange andre måter.

Videre har jeg stadig nytte av å samarbeide med Sidsel Werner blant annet om å utforske hvordan iakttagelse av klassers og enkeltelevers deltakelse kan bidra til å utvide mulighetene for å oppnå tilpasset opplæring for elevene i grunnskolen og videregående opplæring (Werner og Håstein 2010).

aktive i løpet av en time. Senere inviterte Stein Bråten meg til å bearbeide og presentere mine observasjoner og undringer om hvordan elever kan være virksomme (Håstein 2004). Å forske videre i hans spor har gjort det klart for meg at det å skulle redegjøre for det som skjer med klassen mens undervisningen pågår, er langt mer komplisert enn jeg tidligere har gått ut i fra.

2. Forskningslitteraturen tilbyr et rikt utvalg av betegnelser som kan anvendes når en skal beskrive de mange typer samhandling som dette prosjektet handler om. Slike betegnelser finnes for eksempel innenfor klasseromsforskning, sosiologi og forskningsområder som tidlig samspill, felles oppmerksomhet og studier av hvordan kroppslige bevegelser og tankevirksomhet henger sammen. Å liste opp en rekke forskjellige måter å samhandle på er ganske enkelt; det er mer utfordrende å finne fram noen få, robuste og praktisk anvendbare kategorier. Ett krav har vært at handlingene som skal kategoriseres, må gjelde typer av atferd og forbindelser mellom elevene som forekommer ofte. Videre må lærerne kunne bruke betegnelsene når de iakttar klassens læringsarbeid i hverdagen. Derfor må de også være lett observerbare og kunne registreres når klasser og lærere lykkes sammen.
3. Det kan stilles mange kritiske spørsmål om den læringsmessige verdien av å arbeide med fellesskapsspill. Nyttan av slikt arbeid bygger nemlig på to forutsetninger. For det første forutsettes det at elevenes medvirkning i fellesskapsspill har betydning for deres læring. For det andre forutsettes det at lærernes arbeid med observasjon av fellesskapsspillene kan gi dem impulser som direkte eller

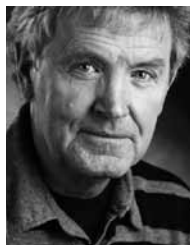
indirekte bidrar til å forbedre undervisningen. I denne artikkelen har jeg ikke utdypet og diskutert disse forutsetningene. Å skulle behandle og drøfte de to nevnte forutsetningene, ville kreve en mer akademisk form tilpasset en annen type publisering enn den som her er valgt.

LITTERATUR

BRÅTEN, S. (2007). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag.

HÅSTEIN, H. (2004). Moments of alter-centric participation in the classroom. Bidrag på Theory Forum Symposium ved Det Norske Videnskaps-Akademi, Oslo 3.–5. oktober 2004.

WERNER, S. OG HÅSTEIN, H. (2010). Systematisk arbeid med tilpasset opplæring. I: G. Dalhaug Berg og K. Nes (red.) *Tilpasset opplæring – støtte til læring*. Opplandske Bokforlag.



Hallvard Håstein er cand.polit. og rådgiver i pedagogiske fag. Han har vært tilknyttet universitetene i Agder og Oslo, Sørlandet kompetansesenter og Kristiansand kommune. Hallvard Håstein har bidratt til pedagogiskfaglige publikasjoner i Danmark og Norge.

Foto: Fotograf Helle K. Hagen, Horten

Sosiale medium og Facebook

Eit etisk dilemma for læraren

■ AV BRITA BJØRKELO, ASLAUG GROV ALMÅS OG INGRID HELLEVE

Bruk av sosiale medium i skulen er hyppig diskutert i media. Nokon lærarar har kasta seg utpå Facebook-bølgja og integrert mediet i undervisninga med ynskje om å møte elevane på deira arena. Eit viktig spørsmål er om det er slik at lærar-elev-kommunikasjonen bør, skal eller må skje via sosiale medium. Per i dag eksisterer det i svært liten grad retningslinjer for korleis lærarane skal bruka dette «utvida klasserommet».

Gjennom innføring av læreplanverket for Kunnskapsløftet for fem år sidan (Utdanningsdirektoratet, 2006, LK 06) fekk informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) ei sterk forankring i norske læreplanar. Det å kunne gjere seg nytte av digitale verktøy blir rekna som ein føresetnad for utvikling og læring blant norske skuleelevar (Utdanningsdirektoratet, 2006, sjå til dømes s. 8). Lærarane spelar ei viktig rolle ved innføring av nye læreplanar. Det er deira oppfatning og ynskje om endring som er avgjerande for om endringar verkeleg skal finne stad. Læreryrket er ein profesjon som er regulert av visse etiske reglar (sjå til dømes Carlgren & Marton, 2001 og Universitets- og høyskolerådet, 2011 om etisk danning). Lærarar sine refleksjonar rundt gjennomføring av læreplanen inneber etiske vurderingar som bevisst eller ubevisst blir styrt og regulert av eigne hald-

ningar, verdiar og kjensler (Helleve, 2008). Ei av dei viktige avgjerdene lærarar må ta i samband med læreplanen, er ikkje *om*, men *korleis, når og i kva grad* IKT skal nyttast i undervisninga.

Lærarutdanninga har eit ansvar for å gje lærarstudentar digital kompetanse slik at dei kan undervise i tråd med Kunnskapsløftet. I rapporten frå Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT) om evaluering av lærarutdanninga i 2006 er ikkje digital kompetanse vurdert (Søby, 2007). Ifølgje Søby viser dette at lærarutdanninga er i utakt med det digitale kunnskapsløftet, då ho ikkje framhevar digital kompetanse som noko eige satsingsområde. Det at utdanningsinstitusjonane i liten grad er opptekne av digital kompetanse, er ein fare, då dei same institusjonane skal utdanne lærarar som skal undervise elevar i fagleg IKT-bruk.

Illustrasjonstoto: © Fotolia

I UHR (2011) sin rapport om dannelsesaspekta i utdanninga blir det slått fast at sett i eit etisk perspektiv stiller IKT-bruk i skulen krav til å kunne «respektere andre på nettet, følge opphavsrettslege reglar ved publisering av andre sitt arbeid» samt å «følge reglar for personvern når man publiserer bilder etc.» (s. 22). Samtidig blir sosiale medium som til dømes Facebook omtala som «mulighet for demokratisk sett å kunne være meningsprodusent i den digitale offentligheten». Det blir sagt at lærarstudentane skal lære seg «kraften i offentlig publisering og selvinnsikt i hva som legges ut og hva som bør forbeholdes den private sfæren» (Universitets- og høyskolerådet, 2011, s. 22). Likevel er det ikkje retningslinjer for korleis lærarar bør bruka kommersielle sosiale medietilbod som Facebook i Noreg. Dette til forskjell frå situasjonen for lærarar og lærarstudentar i Australia, der ein har etiske retningslinjer som direkte kan nyttast i arbeidet med å utdanne lærarar i etisk bruk av sosiale medium. Australske lærarar kan òg misse autorisasjonen som lærar viss dei opptre aktlaust.

Korleis bør du som lærar reagere dersom to av foreldra i klasse 6 B ynskjer å leggja deg til på Facebook? Korleis reagerer du dersom desse foreldra legg ut informasjon som indirekte rettar seg mot deg som dårleg lærar? Dersom ein 17-åring nektar å delta i ditt Facebook-prosjekt i historie – kva gjer du då? Ein skole i Luleå ville i vår (2011) seie opp rektor etter at han la ut private upassande bilete på Facebook. Rektoren vann rettssaka², og ifølgje eit svensk kommunikasjonsbyrå var ikkje dette uventa fordi arbeidsgjevarar må akseptera at folk har andre interesser enn det dei gjer på jobb. Eit anna etisk dilemma er reklamebruken rundt Facebook.

I mangel på retningslinjer kan ein veg å ta opp etiske dilemma knytt til bruk av sosiale medium her i Noreg, vera UHR-rapporten og til dømes Utdanningsforbundet si klare satsing på profesjonsetikk³. I tillegg kan teoretiske bakteppe slik som pedagogisk takt (Van Manen, 1993), etisk teori, profesjons- og yrkesetikk (Bergem, 1998; Grimen, 2008; Vetlesen, 2003) nyttast.

Kort oppsummert kan ein seie at det er lagt klare sentrale politiske føringar når det gjeld forventningar til skulen sin bruk av IKT og sosiale medium. Til dømes skal skulen møte elevane si tillit til digitale medium på ein slik måte at ein byggjer bru til barna sine liv. Skulen skal støtte opp om barn og unge sin nettbruk og utvikling av identitet og sosial kompetanse gjennom nett-samfunn og liknande. Sosiale medium kan bidra til utvikling av barn og unge sin kritiske refleksjon og til utvikling av grunnleggande ferdigheiter og sosial kompetanse (sjå til dømes st.meld.nr. 44., 2009). Samtidig som regjeringa er klar på at ho vil bidra til bruk av IKT i skulen, kjenner ikkje vi til at det finst nasjonale føringar for bruk eller opplæring i etisk bruk av sosiale medium i norsk lærarutdanning. Basert på dette synest det difor som om det er eit *individuell* val om lærarar og lærarutdannarar i dag nyttar sosiale medium og Facebook som ein del av undervisninga eller ikkje.

Prosjektet «Etikk, sosiale medier og lærarutdanning»

Forfattarane undersøker for tida dei norske tilhøva kring bruk av Facebook gjennom prosjektet «Etikk, sosiale medier og lærarutdanning»⁴. Prosjektet undersøker spørsmål knytt til etikkundervisning samt bruk og tankar om framtidig bruk av sosiale medium blant norske lærarstudentar. I tillegg blir det undersøkt korleis lærarstudentane opplever at lærarutdanninga og praksisskolane nyttar sosiale medium i utdanninga si og i møte med elevane. Prosjektet er ein norsk del av eit internasjonalt samarbeid med Monash University i Australia.

Til nå har over 300 lærarstudentar ved lærarutdanningsinstitusjonar frå Nord-Noreg, Midt-Noreg og Aust-Noreg delteke i undersøkinga. Nokre av funna så langt (n=174) blei presenterte på ein konferanse i den europeiske foreininga for forskning på læring og instruksjon (EARLI⁵) i haust (Bjørkelo & Almås, 2011). Desse viser at dei fleste lærarstudentane vil seie at dei har fått *noko* (1-5 timar) til *moderat* (6-10 timar) undervisning

i etikk i lærarstudiet, og at etikkundervisninga er *noko til moderat passande* til det dei opplever at dei treng i utøvinga av læraryrket. Vidare er det vanleg for lærarstudentar å ha ein profil på ein sosialt nettstad. Over nitti prosent seier at det er vanleg å nytte slike arenaer som Facebook, nesten førti prosent gjer det for å halde kontakten med eigne venner i løpet av ein dag. Dei fleste lærarstudentane har nytta seg av Facebook i tre år og har om lag tre hundre venner. Svært mange endrar sikkerheitsinnstillingane sine (81 %), og mange har tankar om at dei vil ha meir fokus på dette når dei nærmar seg slutten av studia (47 %). Resultata så langt syner at lærarstudentane opplever at dei både *tek imot* og *får* etikkundervisning som eignar seg til det yrket dei førebur seg på. Dei er kjende med kommunikasjonskanalar slik som sosiale medium og Facebook og nyttar desse i stor grad. Dei er også kjende med ulike måtar å sikre seg mot innsyn på Facebook på.

Forskningsprosjektet, som framleis samlar inn data, vil i andre fase følgje opp lærarstudentane over tid. Dette vil kunne gje oss tilgang til kunnskap om bruk og vurderingar lærarstudentar gjer seg i overgangen frå dei er lærarstudentar til dei er ferdigutdanna lærarar. Oppfølgingsprosjektet vil og kunne auke kunnskapen om den yrkesetiske kompetansen lærarstudentane får med seg i løpet av utdanninga når det gjeld sosiale medium. Denne kunnskapen vil vera viktig for korleis framtidige lærarstudentar møter sine elevar i skolen, for dei tilsette i lærarutdanninga og for lærarar, noko som i neste omgang kan ha indirekte relevans for styringsdokument og korleis vi utdannar lærarar.

NOTER

- 1 <http://www.vit.vic.edu.au/conduct/victorian-teaching-profession-code-of-conduct/Pages/default.aspx>
- 2 <http://www.nsd.se/nyheter/lulea/artikel.aspx?ArticleId=6239743>
- 3 <http://www.utdanningsforbundet.no/profesjonsetikk>
- 4 <https://www.uib.no/fg/dlc/prosjekter/etikk-sosiale-media-og-laerarutdanning>
- 5 http://www.earli2011.org/nqcontent.cfm?a_id=1

LITTERATUR

- BERGEM, T. (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- BJØRKELO, B., OG ALMÅS, A.G. (2011). *Ethics, Social Media and Teacher Education*. Paper presented at the EARLI 14th Biennial Conference «Education for a Global Networked Society».
- CARLGREN, I., & MARTON, F. (2001). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- ERSTAD, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- GRIMEN, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. In A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 144-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- HELLEVE, I. (2008). Den digitale læringsrevolusjonen må starte innannfrå. *Utdanning*, 2. Lenkje: http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_15844.aspx
- ST.MELD.NR. 44. (2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- SØBY, M. (2007). Digital stillstand i lærerutdanningen? *Nordic Journal of Digital Literacy* (3), 135-137.
- UNIVERSITETS- OG HØGSKOLERÅDET. (2011). *Dannelsesaspektet i utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg*. Link: http://www.uhr.no/aktuelt_fra_uhr/dannelsesaspekter_i_utdanning
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2006). *Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet*. Oslo.
- VAN MANEN, M. (1993). Pedagogisk takt *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet* (s. 135-166). Nordås Caspar forl. og kursvirksomhet.
- VETLESEN, A.J. (2003). Det forpliktende møtet. I Y. Fritze, G. Haugsbakk & Y. Nordkvelle (Red.), *Dialog og nærhet: IKT og undervisning* (s. 76-94). Kristiansand: Høyskoleforlaget.



Brita Bjørkelo er utdanna psykolog og har vore førsteamanuensis ved den praktisk-pedagogiske utdanninga ved Institutt for pedagogikk, UiB og prosjektleder for forskningsprosjektet «Etikk, sosiale medier og lærerutdanning». Ho er nå førsteamanuensis ved Avdeling for etter- og videreutdanning ved Politihøgskolen.



Aslaug Grov Almås er tilsett som førsteamanuensis ved Høgskulen Stord/Haugesund. Arbeidet er knytt til masterutdanninga «IKT i læring». I 2009 disputerte ho med avhandlinga: *Teachers in the digital network society: Visions and realities. A study of teachers' experiences with the use of ICT in teaching and learning*.



Ingrid Helleve er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. I avhandlinga *Productive Interactions in ICT-supported Learning Communities* fokuserer ho på verdien av aksjonsforskning i IKT-støtta læringsmiljø.



Illustrasjonsfoto: © Claudia Nagel/Fotolia

På tide å lese

Om å holde seg faglig oppdatert som lærer

■ AV KIRSTI TVEITEREID

Lærerne er den yrkesgruppen som stoler minst på ny forskning innen sitt fagfelt, ifølge en stortingsmelding. Men lærere er også blant dem som rapporterer om størst behov for faglig oppdatering, ifølge den samme meldingen. Har vi å gjøre med et paradoks? Det er vanskelig å tenke seg faglig oppdatering uten lesing av ny forskning.

For å kunne diskutere og planlegge sammen med kolleger og andre på et profesjonelt fagspråk, må en lese faglitteratur. Det er det beste argumentet for å lese sakprosa og ny forskningslitteratur om skolen. Det krever relevante og gode sakprosa-bøker i pedagogikk.

Innen medisin er det en anerkjent sannhet at

om du skal holde deg à jour med ny forskning innen faget, må du lese aktuell litteratur, det er ingen tvil om nettopp det. En undersøkelse blant leger gjennom 15 år viser at en allmennpraktiserende lege bruker 3–4 timer hver uke på faglig lesing (Tønnesson 2008 s. 86).

Lærere holder seg ikke oppdatert og leser

ugjerne ny faglitteratur, men ønsker seg faglig oppdatering. Dette er en påstand man har hørt i ulike sammenhenger, og nå har det også stått i en stortingsmelding (St.meld. nr. 31: *Kvalitet i skolen* side 42 og 39). Er det den nye pedagogiske faglitteraturen som er for hverdagslig, eller er den for fjernt fra skolens hverdag? Det stilles høye krav til god forskningsformidling, og forskningen bør framstå som relevant. Kanskje forskningsmiljøene ikke er gode nok til å videreformidle kunnskap fordi de har en for dårlig forståelse for hvor kompleks skolehverdagen virkelig er. Forskningsprosjekt gjennomføres under gjennomkontrollerte forhold. Når lærerne ikke klarer å gjennomføre i praksis det forskeren klarte, kan det lett føre til at læreren opplever forskningslitteraturen som distansert fra skolehverdagen.

Læreren som lesemodell for elevene

Lærere tar elevene med på skolebiblioteket, ønsker seg forfatterbesøk for å få opp lesegledden. Lærebøkene i norsk er spekket med ideer til leseøvelser og lesetrening. PISA-resultatene gjør alle norske lærere oppmerksomme på at leseferdighetene kunne vært mye bedre. Medisinen er klar – alle må lese mer! Alle slags tekster. Lesing betyr ikke bare lesing av skjønnlitterære tekster. Guttene må lese i særdeleshet! Alle lærere vet dette og opplever forpliktelsen til å få elevene til å lese, men hva med egen leseferdighet eller entusiasme overfor det skrevne ord?

Skal du lede en klasse og ivre for mer lesing, må du selv vite og ha erfart at det er læring i å reflektere over en nylest tekst sammen med andre, det gir støtte til arbeidet. Det gir deg et fagspråk. Det gir videre horisont og bedre begrep om verden. Dette vet vi gjelder lesetrening for elevene og lesing i skolen. Og det samme vil også gjelde for læreres lesing av nytt innen faget pedagogikk og om skoleutvikling generelt.

Spør en skolebibliotekar som møter de forskjellige klassene på biblioteket – hun merker lett hvilke klasser som har en lesende lærer.

«*Fra lesing til skriving*» er skriveforskeren Stephen Krashens credo. Han har foretatt studier hos elever knyttet til skriving gjennom flere tiår

(Hertzberg 2001) og konkluderer med at frivillig, lystbetont lesning er den viktigste faktoren for utviklingen av skriveferdigheten. Og med det også motivasjonen for å lære i forskjellige fag. De fleste lærere skriver ikke mye om sin utøvelse av yrket. Den pedagogiske faglitteraturen er sjelden skrevet av utøvende pedagoger i grunn- og videregående skole.

Førskolelærere leser mer enn grunnskolelæreren

Lærere skal lære sine elever å lese, bli glade i å lese, være modeller for lesegledden. At det er forskjell på yrkesgruppene førskolelæreres og allmennlæreres faglesing, er en fornemmelse jeg har etter mange års arbeid i et pedagogisk fagbibliotek og som veileder i ny sakprosa på feltet. Mens faglitteratur for barnehage etterspørres, står fagbøkene for skolen ganske stille i hyllene – med mindre de blir aktivt formidlet. Det er en subjektiv og lite

«Spør en skolebibliotekar som møter de forskjellige klassene på biblioteket – hun merker lett hvilke klasser som har en lesende lærer.»

vitenskapelig basert meningsytring, men allikevel noe jeg legger merke til som en betydelig forskjell. Fornemmelsen burde undersøkes.

Lærebøker blir mye brukt i skolen, men får liten oppmerksomhet i forskning og i media, og vi vet at lærere bruker liten tid på å lese fagtekster sammen med elever (Maagerø og Skjelbred 2008). Det kan ha sammenheng med at læreren selv ikke leser sakprosa innen sitt fag. Og med fag mener jeg først og fremst profesjonsfaget pedagogikk. Det at lærere ikke leser faglitteratur kan ha blitt en myte, jeg har møtt mange som hevder det. Forlagsfolk sier det, bibliotekarer sier det og bokhandlere sier det. Er det basert på noe vi faktisk vet?

Media skriver ofte om skolen ut fra et katastrofeblikk. Det gjør ikke saken bedre. Lærere kommer i forsvarsposisjon når medias blikk rettes mot

det som ikke fungerer. Og skolenyheter er ofte preget av negativitet: «Mobbing øker», «resultatene er dårligere enn land vi kan sammenligne oss med», «bråk og uro i skolen» er bare en liten smakebit fra en tilfeldig dags overskrifter i avisene. Lærere svarer på slik kritikk med at skolen skal undervise om alt som er av utfordringer i samfunnet, skolen blir hele tiden utpekt som ansvarlig for problemene, både at problemene oppstår og for at de skal løses. Tiden strekker ikke til, oppgavene er for mange.

Når de gode historiene fra skolen formidles, er det på den andre siden alltid med fokus på den overmenneskelig gode læreren, på de nye og fine skolebygningene, på det fantastiske samarbeidet mellom skole og hjem på akkurat den skolen, i den kommunen med den gode økonomien osv.

Svar fra lærerne på kritikk i media blir ofte en forsvarstale. Ofte vises det til en taus fagkultur (Kjeldsen 2006). Det vil si en kultur som rommer de verdiene, språklige uttrykksformene og kulturelle ritualene som pedagogikkfaget har, men som ikke settes ord på ut til det allmenne publikum. Vi som leser kritikken eller skoleoppslagene, ønsker lærere som kan argumentere og begrunne lærerprofesjonen.

Få i gang lyst til å lese faglitteratur

Fagbøkene og forskningen som utgis i dag, er for lite opptatt av elevene. De er kanskje for lite opptatt av elevenes indre liv, etiske forpliktelser, vilje og smerte, drømmer, slit og lykke. Det er svulstige ord, men en gjennomgang av forskningsrapporter som seinere blir til fagartikler i pedagogiske tidskrift, og i siste instans til fagbøker, gir meg den følelsen. Det skrives mest om kunnskapsskolen, om fakta og ferdigheter, om ledelseskompetanse, samarbeid og klassestørrelse. Det er noe grått over dagens fagbokproduksjon i pedagogikk. Lærere vil kjenne igjen elevene og klasserommet, det er derfor de har valgt yrket. Fagbøkene i pedagogikk og forskningslitteraturen om skole må i større grad treffe lærernes syn på seg selv som kunnskapspersoner.

Lærere har selv en verktøykasse med metoder for å øke leselyst overfor elevene, som de kunne

anvende for sin egen faglesing. Å få tak på tenkingen sin, reflektere og analysere er hele poenget med faglesing. Tanker får betydning. Det finnes alltid en person i lærerkollegiet som er mer opptatt av ny faglitteratur eller litteratur i sin alminnelighet. Rådet blir: pass godt på den personen, hun kan bli motoren i en pedagogisk samtalegruppe. Litteraturen behøves for å holde den pedagogiske debatten levende.

«Det er noe grått over dagens fagbokproduksjon i pedagogikk.»

Læreren som leselærer er navnet på et prosjekt ved Høgskolen i Vestfold. Der ser forskerne på hvordan lærerne legger leseundervisningen til rette i andre fag enn norskundervisningen, med andre ord, lærerne underviser i det å lese fagtekster. Kan erfaringer herfra overføres til hvordan lærere selv kan bli gode sakprosaesere?

En engasjert leser leser av lyst. En av grunnene til lesevegring, fant forskeren og læreren Jeffrey D. Wilhelm ut da han forsket på motvillige unge lesere (Hennig 2010), var at den dominerende måten å studere tekster på i skolen var nitid nærlæsing. Skolen vektla analyser av strukturer og virkemidler. Skolens leseopplæring har i lang tid vært preget av at alt utenfor teksten er uvesentlig. I litteraturvitenskapelige termer kalles dette nykritikken. Men hva med faglitterær læsing? Fagtekster skal leses. Det snakkes for lite om å skape sin egen mening eller å finne fram til mening i en fagtekst.

Konklusjonen til Wilhelm var at engasjerte lesere leser av lyst som karakteriseres av en intens innlevelse og visualisering, og en nysgjerrig refleksjon over både litteraturens natur og leserens egen natur og situasjon.

I et intervju med en pensjonert lærer sier hun om sitt virke at det viktigste hun gjorde var å:

... kaste lys, være en gledesspreder, skape liv og festivitas, Jeg forsøkte å få barna til å tro på seg selv, ha det moro, få livsmot (Kari Beichmann Hovden i Utdanning nr. 15, 2011)

Hun er læreren som Jan Kjærstad framhever som sin beste lærer.

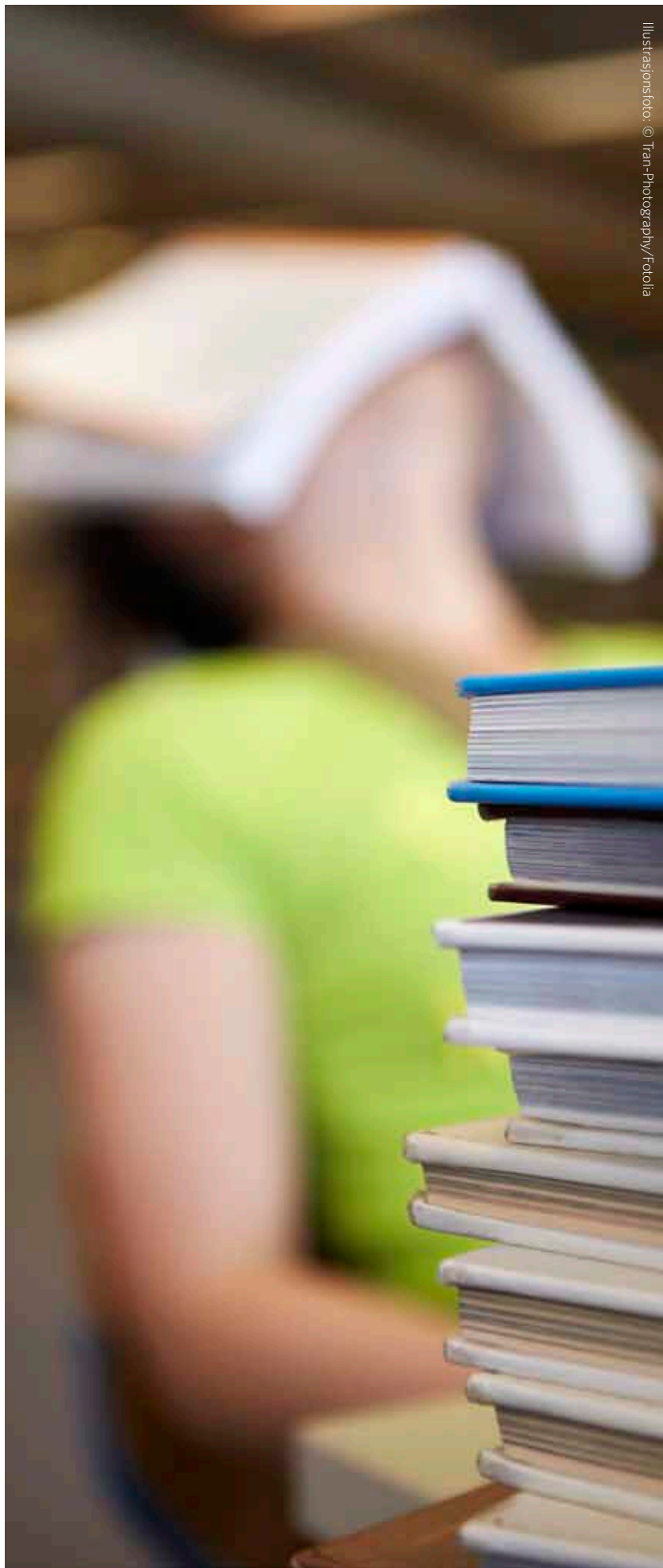
«Pedagogikktimene – nei de har vi liten nytte av»

Pedagogikk handler om praksis. Samtidig er pedagogikk teoretisk perspektiverte beskrivelser av skolevirkeligheten. Noen av lærerne jeg har spurt, sier at de leste nok pedagogikk på lærerutdanningen, den har ikke så stor relevans når de kommer ut i skolen, mener de. Det er ute i praksis de virkelige lærer noe.

Kunnskapsløftet har som sentral idé å vektlegge fem grunnleggende ferdigheter i alle fag: Å uttrykke seg muntlig, skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy. I de aller fleste fag vil denne utviklingen skje gjennom bruk av sakprosa. Alle de grunnleggende ferdighetene styrker behovet for å lese sakprosaetekster. Det nye læreplankravet innebærer at det skal arbeides med tekster i alle fag. Dette krever en svært bevisst holdning til lesing og tekstkunnskap både hos norsklærer, samfunnsfaglærer, naturfaglærer og RLE-lærer. Kunnskapen kommer ikke av seg selv (Tønnesson 2008).

Å kunne lese og å ville lese er en nøkkel til verden, ettersom en stor del av verden kommer gjennom skrift og tekster i en eller annen form. Lese fag og holde seg oppdatert på forskning innen pedagogikk og didaktikk må forventes, men hvilke bøker skal man velge? Her trengs det veiledning, men dessverre anmeldes og omtales denne typen sakprosa sjelden. I perioden 2009–2010 kom det ut 399 nye titler i kategorien pedagogisk faglitteratur ifølge Norsk Bokfortegnelse¹. Disse bøkene er ikke bare skrevet for målgruppen studenter i pedagogikk og lærerutdannere. De er også skrevet for lærere i arbeid ute i skolen. Men hvis bøkene ikke frister, hva skal vi gjøre for å få det til?

Gjennom lærerutdanningen er det mange studenter som synes det blir for mye teori og for lite henvisning til praksis. Eksempler på norske skoleforskere som diskuterer pedagogikkens vitenskapelige posisjon er mange – Lars Løvlie har skrevet om at faget har problem med å finne seg selv, Alfred Telhaug skriver om pedagogikk og vitenskap, Peder Haug diskuterer norsk lærer-



utdanning og det akademiske idealet (Skarpenes 2011). Dagens lærerutdanning er i ferd med å bli mer forskningsrettet enn den var tidligere. NOKUT, som skal holde øye med kvaliteten i høyere utdanning, skrev i en evaluering fra 2006 at allmennlærerstudentene i liten grad møter relevant forskning i sine faglige studier (NOKUT 2006). De har heller ikke kjennskap til pågående prosjekter ved egen lærerutdanningsinstitusjon. For studenter har ikke ny forskning blitt opplevd som relevant.

Forskerne på sin side sier at en kunnskapsbasert undervisningspraksis forutsetter stor tilgang på ny forskning. Ellers kan ikke lærere velge strategier og metoder og samtidig forstå hensikten. Undersøkelsen jeg viste til i starten på artikkelen om at lærere mener de kan være gode lærere uten å følge med på forskningen innen eget undervisningsemne eller uten å nyttiggjøre seg resultater fra pedagogisk forskning, baserer seg på en undersøkelse fra Gallup i 2008. I den samme undersøkelsen sier lærerne at vitenskap og forskning er for abstrakt til å passe inn i skolens arbeidsmetoder, og at pedagogisk forskning for sjelden behandler spørsmål som er viktige for læreres daglige virke. Dette til tross for at de står overfor svært komplekse problemstillinger i det daglige.

Ville det ikke være fornuftig på bakgrunn av denne undersøkelsen å se nærmere på tilgangen til forskning og faglitteratur? Kanskje det er dårlig tilgang til kunnskapsressurser som er grunnen. Skolenes lærerbibliotek bør være utstyrt med aktuell faglitteratur. Resultatene av en undersøkelse viste at lærernes egen læring først og fremst er basert på personlige erfaringer, arbeid med skolefaget og erfaringsutveksling med kolleger på arbeidsplassen (Jensen 2007). Slik læring er vel ikke et ukjent fenomen i andre profesjoner heller. Kontakt og tettere relasjoner mellom skoler og forskere og andre kunnskapsmiljø vil jeg foreslå som en helt klar mulighet for forståelse. Jeg mener vi har å gjøre med et tabuområde her. Det virker som det ikke er lov å si at lærere bør lese faglitteratur og at de må holde seg oppdatert på forskning innen pedagogikk. Når legene leser fag for å holde seg å jour 3–4 timer i uka, må det

være lov å si at lærerne *må* holde seg oppdatert i sitt profesjonsfag. De har i oppgave å lære barn og unge lærelyst og å gi livsmot, som Jan Kjærstads lærer hadde som hovedmotiv for lærergjærningen.

Hva er det med skolekulturen som ikke etterspør faglige begrunnelser – begrunnelser som kunne bli en kilde til faglesing? Hva er det med ny forskning innen pedagogikk? Det er en utfordring å formidle resultater av forskning på en slik måte at brukerne kan se relevansen av forskningsresultatene, og ikke minst nyttiggjøre seg dem i sin egen praksis, og i sin egen refleksjon sammen med kollegaer.

NOTER

1 <http://www.nb.no/baser/norbok/>

LITTERATUR

HENNIG, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo, Gyldendal Akademisk.

HERTZBERG, F. (2001). Tusenbenets vakre dans: forholdet mellom form-kunnskap og sjangerbeherskelse. I: *Rhetorica Scandinavica* nr. 18. side 92 – 105.

JENSEN, K. (2007): ProLearn: Profesjonslæring i endring. Resultatframstilling mars 2007. http://www.pfi.uio.no/prolearn/docs/prolearn_resultat_2007.pdf

KJELDSSEN, J.E. (2006): Tilbakemelding på tekst. I: O. Dysthe og A. Samara (red.): *Forskningsveiledning på master og doktorgradsnivå*. Oslo. Abstrakt forlag.

MAAGERØ, E. & SKJELBRED, D. (2008). «Les side 120 til 170 i læreboka og svar på spørsmålene.» Om kombinasjonen av arbeidsplaner og lærebøker i skolen. Utdanning, (9). [Internett] [lest:] 15.03.2010 Tilgjengelig fra: [http://www.ks.no/PageFiles/3167/maagero og skjelbred.doc](http://www.ks.no/PageFiles/3167/maagero%20og%20skjelbred.doc)

NOKUT (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport. Rapport fra eksternt komite. Oslo. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

SKARPENES, O. (2011): Læreren – kunnskapen og moralen. I: *Nordic Studies in Education*, vol. 31, s. 287–299.

STORTINGSMELDING NR. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*

TNS GALLUP (2008). Lærere og forskning. Resultater fra en undersøkelse blant lærere i grunn- og videregående skole.

TØNNESON, J.L. (2008). *Hva er sakprosa*, Oslo, Universitetsforlaget.



Kirsti Tveitereid er utdannet bibliotekar og kulturviter, cand.philol. og arbeider som seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter.

Utvikling av personlig kompetanse gjennom utdanning i veiledning

■ AV INGA H. ANDREASSEN OG NINA CARSON

Gjennom utdanning i veiledning kan studenter lære seg ny teoretisk kunnskap og til dels også yrkesspesifikke ferdigheter. En større utfordring er det å sikre at utdanningen bidrar til å utvikle den personlige kompetansen hos studentene. Gjennom utvikling av relasjonsforståelse, bruk av tegning i veiledningen og oppmerksomhet for etiske problemstillinger kan nye begreper utvikles og hjelpe studentene til å sette ord på taus kunnskap.

Gjennom utdanning i veiledning kan studenter lære seg ny teoretisk kunnskap og til dels også yrkesspesifikke ferdigheter. En større utfordring er det å sikre at utdanningen bidrar til å utvikle den personlige kompetansen hos studentene. Gjennom utvikling av relasjonsforståelse, bruk av tegning i veiledningen og oppmerksomhet for etiske problemstillinger kan nye begreper utvikles og hjelpe studentene til å sette ord på taus kunnskap.

Gjennom utdanning lærer studenter seg ny teoretisk kunnskap. Ofte, men ikke alltid, bidrar dette til å utvikle deres evne til å løse arbeidsrelaterte oppgaver på en bedre måte enn før. Om utdanningen har en nær tilknytning til studentenes praksis og gir rom for refleksjoner og samspill i tilstrekkelig grad, kan den også være med på å utvikle personlig kompetanse.

Profesjonell kompetanse består av flere elementer, og personlig kompetanse, som er en av dem, er særlig viktig hos personer som arbeider i omsorgsykker og har med mennesker å gjøre (Skau 2011). Hvor langt kan man komme i arbeidet med andre mennesker når man mangler tilstrekkelig selvinnsikt, har et snevert menneskesyn eller svak relasjonskompetanse? Det er utviklingen av denne kompetansen vi vil belyse i artikkelen. Datamaterialet som danner grunnlaget for denne artikkelen,

er refleksjonsoppgaver som studentene skriver i emnet *Veiledning og kommunikasjon*. Men først et kort blikk på en viktig bakgrunnsfaktor – hvorfor det er viktig med veiledningskompetanse for lærere og rådgivere i grunnopplæringen.

Bakgrunn for utdanning i veiledning

Opplæringslova befester retten til «nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesval og om sosiale spørsmål» for elever i grunnopplæringen (opplæringslova § 9-2). I OECDs gjennomgang av politikk for yrkesveiledning i flere land, deriblant Norge, ble det pekt på flere svakheter ved både formelle og substansielle forhold i veiledningen i det norske systemet. Et av de svake punktene var svak profesjonalisering og mangel på relevant utdanning blant rådgiverne (OECD 2002).

Resultatene fra utredningen har vært brukt i de siste årenes arbeid med å styrke kvaliteten på rådgivingen. Ny forskrift om retten til rådgiving i grunnopplæringen trådte i kraft i 2009. Samme år sendte Utdanningsdirektoratet ut brev om «anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere» (Utdanningsdirektoratet 2009). De veiledende kompetansekriteriene inneholder felles kompetansekriterier samt særskilte kompetansekriterier

for henholdsvis sosialpedagogiske rådgivere og for utdannings- og yrkesrådgivere. Samme år lanserte Kunnskapsdepartementet en strategi for videreutdanning av lærere i grunnopplæringen (Kompetanse for kvalitet) med rådgiving som et av satsingsområdene.

Den nye forskriften om retten til rådgiving i grunnopplæringen er mer omfattende og detaljert enn den forrige, og det kommer tydelig fram at rådgivingen skal være hele skolens ansvar. Forskriften tydeliggjør innholdet i elevenes rett og skolens plikt til å oppfylle retten. Brevet om kompetansen til rådgiverne utdyper hva som trengs av kunnskap og ferdigheter for å kunne realisere denne retten.

Den internasjonale foreningen for utdannings- og yrkesveiledning (IAEVG) vedtok i 2003 «international counsellor qualification standards» (IAEVG 2003) med beskrivelse av nødvendig kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne utøve rådgivingen. Deres kompetansebeskrivelse er delt inn i *kjernekompetanser* i tillegg til *særskilte kompetanser* for ulike typer rådgiving.

Når de norske kompetansekriteriene sammenlignes med de internasjonale, ser vi at kulturelle forskjeller og etikk er mer eksplisitt uttalt i retningslinjene fra IAEVG. For øvrig er det flere likhetstrekk, selv om de norske kompetansekriteriene kun rettes mot rådgiving i grunnopplæringen.

I videreutdanningen i rådgiving som tilbys ved Høgskolen i Bergen, tas det blant annet utgangspunkt i forskriften om elevenes rett til rådgiving og anbefalingene fra Utdanningsdirektoratet om rådgivernes kompetanse. Ved analyse av kompetansekriteriene ser vi at de dreier seg om det som Skau (2011) kaller *samlet profesjonell kompetanse*. Den består av tre deler: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Utdanningene har som mål å utvikle samlet profesjonell kompetanse hos studentene. Gjennom studiet i rådgiving kan studentene tilegne seg *teoretisk kunnskap* om veiledning, valgprosesser, metoder, kommunikasjon, forskningsresultater m.m. som hører til fagfeltet. Når utdanningen knyttes opp mot studentenes egen praksis, kan de styrke sine *yrkesspesifikke ferdigheter* slik at de kan bli bedre i stand til å utføre rådgivingsoppgavene,

både i forhold til enkeltelever og på klasse- eller skolenivå. Eksempler på slike ferdigheter er evnen til å lytte, beherske ulike veiledningsmetoder og planlegge veiledningen. *Personlig kompetanse* beskriver Skau som verdigrunnlag og menneskesyn, relasjonskompetanse, engasjement, evne til selv å lære m.m. Det innebærer også at rådgiveren må kjenne seg selv, være interessert i den andre, ha empati og kunne akseptere og respektere andre virkeligheter og perspektiver enn sine egne.

De tre delene som Skau beskriver, er alle viktige elementer i samlet profesjonell kompetanse.

Gjennom oppgaver i studiet utfordres og «måles» studentene på teoretisk kunnskap og delvis også på yrkesspesifikke ferdigheter. Men hvordan kan utdanningen bidra til å utvikle den personlige kompetansen hos studentene?

Vi vil nå rette blikket mot tre områder i utdanningen og vise gjennom studentutsagn hvordan de kan bidra til personlig kompetanse. De tre områdene er: Utvikling av sirkulær relasjonsforståelse, tegning som veiledningsmetode og veiledning og etikk.

Utvikling av sirkulær relasjonsforståelse

Systemisk veiledning skal bidra til sirkulær relasjonsforståelse. Denne veiledningstenkningen bygger på Batesons kommunikasjonsteori (1972, 1979). Systemisk veiledning tar utgangspunkt i en helhetstenkning som innebærer at alt i naturen henger sammen og at menneskene skaper forutsetninger for hverandres væremåte. Et sentralt begrep er sirkulær årsaksforklaring. Bateson hevder at vi i dagliglivet har en tendens til å tenke i årsak – virkningssammenhenger. Dette bidrar til at vi ofte ser bare én løsning på et problem. Bateson kaller denne tenkningen lineær årsaksforklaring. Sirkulær årsaksforklaring derimot innebærer å se at årsakssammenhengen er kompleks, og at det er gjensidighet mellom personer og hendelser. Når vi tenker sirkulært, tar vi ansvar for våre bidrag i samspillet og prøver aktivt for å finne en løsning. Vi har valgt å kalle dette fenomenet for sirkulær *relasjonsforståelse*, da begrepet henspiller på relasjonen. Når noen kommer til veiledning, har de ofte en lineær relasjonsforståelse som fører til at de setter seg selv utenfor samspillet og hevder at det er den andre som må endre seg. Dette kan være et behagelig

ståsted fordi vedkommende slipper å ta ansvar for samspillet. Utvikling av sirkulær relasjonsforståelse kan bidra til personlig kompetanse fordi studentene blir utfordret til å endre synet på egen ansvarstaking i samspill med andre. I det følgende presenteres studentutsagn som belyser dette. Studentene ser på utvikling av sirkulær relasjonsforståelse som en utfordring fordi de selv må ta ansvar for samspillet. Det blir beskrevet som en ubehagelig erkjennelse. En student sier at den sirkulære tenkningen og de sirkulære spørsmålene kan være mer fruktbare når det gjelder elevkonflikter. En annen student sier dette om hva sirkulær tenkning kan bidra til i samhandling med elever:

Jeg er av person meget løsningsorientert og gjør meg selv altfor raskt opp en mening hva jeg mener er løsningen på problemet. Det som jeg må passe meg for, er at jeg holder løsningen for meg selv og lar eleven selv får finne ut hva løsningen kan være. Jeg ser gjennom de samtalene jeg har hatt med sirkulære spørsmål og med gestaltveiledningen i bakhodet at elevene snakker mye mer under samtalen. Jeg blir mer stille og lytter enda mer. Jeg har sett effekten av at når elever selv får si problemet, hva de tenker om det og hvordan de ønsker å løse det, så har de ofte svaret selv. Elevene har blitt mer bevisste! Og det er klart at det er kjekt for meg å se at elevene oppdager det samme som jeg mente, men det er enda kjekkere å se at elevene finner på en annen løsning enn jeg trodde, og jeg ser i etterkant at dette var smartere enn det jeg kom på.

Gjennom ny (teoretisk) kunnskap om veiledningsmetoden skal studentene utvikle sine yrkesspesifikke ferdigheter og prøve ut metoden. Refleksjoner etter utprøvingen viser at de også utvikler sin personlige kompetanse. Studentene opplever at de har lært noe nytt, at de gjennom veiledningen har evnen til selv å lære. Dette kommer tydelig fram i utsagnene foran. De viser interesse for den andre og lytter til den andre på en annen måte enn de gjorde før. Det har ført til ny innsikt hos studentene.

Tegning som veiledningsmetode

Tegning er en metode innenfor gestaltveiledning



Eva på 10. trinn er blitt mobbet i flere år. Hun har tegnet seg selv der hun sitter lenket uten å komme løs. Figuren over henne representerer mobberen, og den halve kroppen øverst til venstre representerer alle de passive medelevene som ikke griper inn. Pisken er et symbol på ordene som treffer med fysisk styrke.

som bygger på gestaltteori, som ble utviklet av Fritz Perls (1992). Gestaltveiledning har et helhetlig syn på mennesket der både følelser, tanker og kroppsreaksjoner, relasjons- og systemforståelse er tema for veiledningen. Mennesket utvikler seg i samspill med omgivelsene i gjensidig påvirkning og avhengighet. Dette innebærer at en ikke bare er opptatt av det isolerte problemet, den saken, eller den situasjonen som er utgangspunktet for veiledningen. Det sentrale er veisøkerens opplevelse av problemet i den sammenheng hun står i. Gestaltveiledning er her-og-nå-orientert og prosessorientert. Ved å bli bevisst hvordan en stenger inne sine ressurser, kan en også lære å frigjøre dem og bruke dem mer konstruktivt. Gestaltveiledning bygger blant annet på eksistensialismen med frihet, valg og ansvar som sentrale begreper (Tveiten 2008).

Hensikten med tegning som metode er at en skal oppdage noe ved seg selv og dermed lære seg selv bedre å kjenne. En kan oppdage egenskaper en ikke visste at en hadde. Gjennom tegning kan en få andre perspektiver på livet sitt. En får anledning til å uttrykke seg på en annen måte enn gjen-



Morten går på videregående. Han forklarer tegningen med at foreldrene er sinte. Det koker i hodene deres og de bruker Morten som mellommann. Tårene på den midterste figuren, som er Morten, viser at han er lei seg. Han har tegnet seg selv som liten fordi han alltid føler seg veldig liten.

nom språket. Tegning er en svært nyttig metode i veiledningen fordi den kan forløse noe hos veisøker slik at veisøker kommer videre i prosessen. Det er viktig å huske på at tegningen ikke skal evalueres (Tveiten 2008). Veileder eller medstudenter skal påpeke det åpenbare i tegningen, som for eksempel bruk av farger, forskjell i størrelser hos eventuelle personer m.m. og undre seg sammen med veisøker. Studentenes første møte med denne metoden er at de skal tegne sin egen arbeidssituasjon slik den er her og nå. Etter en del motstand gjennomfører de oppgaven. Noen studenter får en bekreftelse på sin opplevelse av sin hverdag, mens andre blir overrasket fordi de har oppdaget noe nytt. Som en rådgiver i videregående skole uttrykker: «Jeg hadde mye motstand mot den oppgaven. Men den var flott – oppdaget noe jeg ikke var klar over – noe som var godt gjemt.» En annen sier det slik:

Eg ser mulegheitene bruk av teikning gir for å få oversikt over situasjonen både for veileder og veisøker, og ser denne metoden som ein måte å utforske relasjonar på. Mange gonger kan eit visuelt uttrykk gi ein ny dimensjon til ei problemstilling, slik ein ser i kunst.

En tredje student forteller om hvordan hun brukte tegning i en veiledningssamtale med en elev i ungdomsskolen.

Jeg erfarte at tegning kan være et fantastisk redskap til å få fram forskjeller i relasjoner: De i klassen som mobber og de som «ser» på, yngre og eldre elever, jenter og gutter, fritid og skole, friminutt og skoletimer, venner og fiender. Dessuten ble tegningen et svært sterkt uttrykks-

middel for det opplevde. Eleven sa selv under samtalen at hun tegnet en pisk fordi «ord som blir sagt gjør veldig vondt og eg tenker at fysisk smerte kan vera den beste måten å visa det på».

En annen student har også hatt god erfaring med tegning i veiledningen. Han sier at tegningen ble et fruktbart redskap for å samtale om elevens problemer med sine fraskilte foreldre.

Med tegning som metode i veiledningen erfarer studentene at de får sett eleven på en annen måte og at de utvikler sin empati i veiledningen. Deres syn på eleven blir utvidet, og tilnærmingen blir mer helhetlig. Bruk av metoden kan, som studentene sier, føre til en ny dimensjon til problemstillingen og relasjoner. Her viser studentene at de har utviklet sin personlige kompetanse ved å ta utfordringen og veilede med en ny metode for at eleven kan komme videre fra sitt ståsted.

Etikk i veiledningen

Veiledningsrelasjonen innebærer nærhet mellom noen få, der både veileder og veisøker deler tanker, opplevelser og følelser med hverandre. Her ligger kimen til sårbarhet, men også kravet om å ta vare på den andre. Dette krever oppmerksomhet mot etiske dimensjoner som makt og ansvar i veiledningsrelasjonen. Ingen veiledning er verdinøytral. Verdien til veilederen kommer blant annet til uttrykk gjennom hvilke tema en forfølger og hvilke tema en velger å la ligge, hva en forsterker hos den andre og hva en nedtoner. Som veileder er en også pålagt yrkesetiske retningslinjer som handler om taushetsplikt, lojalitet og det å innse begrensningene i egen kompetanse. Alt dette krever etisk refleksjon. «Etisk kunnskap er ikke nok i seg selv, den må «gjennomsyre» vår væremåte,

tenkemåte. Før vi handler, mens vi handler og etter at vi har handlet må vi vurdere handlingene etisk» (Tveiten, 2008:71). En student knytter etisk refleksjon til det å våge å ta valg:

Det etiske aspektet i veiledning er utfordrende, og man opplever helt sikkert å få noen etiske dilemma i fanget når man driver med veiledning. Da er det viktig å våge å ta et valg, selv om det er vanskelig. Det hjelper ikke å bli handlingslammet.

Studentene er opptatt av maktperspektivet i veiledningen og at etisk kompetanse bidrar til en bevissthet om egen makt i veiledningen. En stor utfordring for studentene har vært forholdet mellom å veilede og gi råd. De vil så gjerne gi råd. Men de erfarer at råd kan frata eleven mulighet for selv å oppdage hva som er det beste for han eller henne.

Studentenes verdigrunnlag og menneskesyn skal utfordres og utvikles i utdanningen. Ved å bruke nye metoder og tilnærminger i praksis kan dette skje gjennom refleksjoner over egen praksis, diskusjoner med medstudenter og lærere. Dette gir andre perspektiver enn diskusjoner med kollegaer i en travel hverdag, diskusjoner som ofte begrenses ved at veilederen har en posisjon overfor eleven som de andre ikke har. Gjennom de skriftlige arbeidene ser vi en forsterket bevisstgjøring blant studentene knyttet til deres egen rolle i veiledningen. Skau (2011) hevder at balansen mellom konstruktiv omsorg og destruktiv ansvarsovertakelse – eller -fraskrivelse – er vanskelig, og veilederen må utvikle evnen til å skille mellom dem.

Setter ord på ny og gammel kunnskap

Gjennom utdanning i veiledning får studentene nye begreper og lærer å sette ord både på ny og gammel (taus) kunnskap. Kunnskap, ferdigheter og personlig kompetanse – samlet profesjonell kompetanse – kan utvikles i samspillet med lærere og medstudenter i relasjonen mellom studier og egen praksis. Mark L. Savickas legger vekt på utvikling av oss selv gjennom samspill med andre og sier: «We need each other to make sense of ourselves and the world that we live in» (Savickas 2011:17). Det er likevel ikke gitt at ved å være i klassen vil alle studentene øke sin personlige kompetanse. De må ha mot og selv åpne opp for det,

være aktive i sin egen læring gjennom studier og praksis. Vi avslutter denne artikkelen med et sitat fra en student som skriver at hun ... «må tenke om igjen og reflektere over egne arbeidsmetoder og tilnærming til oppgaver». Det er et stykke på vei i utviklingen av personlig kompetanse.

LITTERATUR

- BATESON, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. New York: Ballantine Books.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature*. London: Wildwood House Ltd.
- IAEVG (2003). International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners. Ottawa: International Association for Educational and Vocational Guidance. Lastet ned 07.10.2011 fra: <http://crccanada.org/crc/files/iaevg/Competencies-English.pdf>
- KOMPETANSE FOR KVALITET. Lastet ned 07.10.2011 fra: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2008/strategi-for-videreutdannig-av-larere.html?id=533990
- OECD (2002). *Policies for information, guidance and counselling services. Country note Norway*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development
- OPPLÆRINGSLOVA – Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa med forskrift. Lastet ned 07.10.11 fra: http://lovdata.no/cgi-wift/wiftldes?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=opplæring*&
- PERLS, F. (1992). *Gestalt Therapy Verbatim*. New York: Michael Vincent Miller
- SAVICKAS, M. (2011). *Career Counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- SKAU, G.M. (2011). *Gode fagfolk vokser*. 4. utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- TVEITEN, S. (2008). *Veiledning – mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2009). *UDir-2-2009 Informasjon om endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 22 og forskrift til privatskoleloven kapittel 7 – «Retten til nødvendig rådgiving»*



Inga H. Andreassen er cand.polit. og førstelektor i pedagogikk. Hun er prosjektleder og underviser på rådgivingsstudiene ved Høgskolen i Bergen og Høgskolen i Lillehammer. Andreassen har lang erfaring fra grunnskoleundervisning og lærerutdanning. Hun har skrevet bøker og artikler om utdanningsvalg og karriereveiledning, og holdt en rekke forelesninger og kurs om rådgiving i skolen.



Nina Carson er cand.paed. spec og spesialist i skolerådgiving og veiledning. Hun er førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning, og underviser blant annet på videreutdanningen Rådgiving i skolen. Carson har lang erfaring fra barnehage, skole, høgskole og PP-tjeneste. Hun har skrevet bøker og artikler om veiledning og holdt en rekke kurs om veiledning i barnehage og skole.



Kamil Øzerk er professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Han har også professor II-stilling ved Samisk høyskole. Øzerk arbeider med tospråklighet, lesing, innholdsforståelse og skolebasert læring. Han er faglig studieleder ved Pedagogisk forskningsinstitutt og medlem av Språkrådet.

Minoritetsspråklige elever og opplæringslovens paragraf 2–8

Opplæringen av språklige minoriteter i dag preges av uoversiktlig og unødig tungvint prosedyrer. Departementet har vært passive og vist liten evne og vilje til å fortolke loven til beste for de minoritetsspråklige elevene.

Etter flere år med uklarhet innenfor feltet opplæring av språklige minoriteter ble det i 2004 tilføyd en ny paragraf i opplæringsloven. Denne ble senere endret i 2009, og ser slik ut:

§ 2–8. Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar
Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal

også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føreseigna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.

Endra med lover 4 juli 2003 nr. 84 (ikr. 1 okt 2003), 2 juli 2004 nr. 69 (ikr. 1 sep 2004, etter res. 2 juli 2004 nr. 1064), 19 juni 2009 nr. 94 (ikr. 1 aug 2009, etter res. 19 juni 2009 nr. 675).

Dette er en paragraf med flere problematiske sider enn positive sider, men jeg skal likevel begynne med de positive.

Lovverkets positive sider

Lovparagrafen 2–8 av 2004 gir språklige minoriteter i grunnskolen som er svake i norsk, rett til *særskilt norsk, morsmålsopplæring* og *tospråklig fagopplæring*, selv om denne rettigheten er avhengig av andres vurdering av deres norskspråklige ferdigheter. En betydelig andel av utgifter til slike ekstra tiltak dekkes av statlige midler. Paragraf 2–8 bidro til at språklige minoriteter i videregående skole også har fått en lignende rett gjennom den

nye lovparagrafen 3–12 i 2009.

Det å få særskilt norskopplæring, samt morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring, er ikke noe hinder for at samme elev kan få spesialundervisning etter paragraf 5–1. Mens paragraf 5–1 forutsetter sakkyndig vurdering før eleven begynner å få spesialundervisning, er det nok at rektor kartlegger språklige ferdighetene til en minoritets elev med et kartleggingsinstrument eller foretar en skjønnsmessig vurdering for å aktivisere paragrafene 2–8 og 3–12. I alle tilfeller er enkeltvedtak obligatorisk. Kommunale og fylkeskommunale skoleeiere og rektorer som følger med i slike juridiske bestemmelser kan skaffe seg tilstrekkelig med statlige økonomiske ressurser til å gi elever fra språklige minoriteter med svake norskspråklige ferdigheter, et godt ekstra tilbud. Og dersom noen av disse minoritets elevene i tillegg har dokumenterte behov for spesialundersving, kan de også få dette etter paragraf 5–1. Sånn sett kan man si at paragrafene 2–8 og 3–12 på den ene siden og paragraf 5–1 på den andre siden, ikke er konkurrerende paragrafer. Dette bidrar til å styrke de

økonomiske forutsetningene både for særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (§ 2-8 og § 3-12) og for spesialundervisning (§ 5-1). Så hva er egentlig problemet?

Lovverkets problematiske sider

Et personavhengig system

For å kunne dra nytte av de mulighetene som paragrafene 2-8 og 3-12 innebærer når det gjelder *særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring*, trenger feltet opplyste rektorer. Det er rektors ansvar å kartlegge elevene og fatte enkeltvedtak etter paragrafene 2-8 og 3-12 og registrere tallet på minoritetsspråklige elever i denne kategorien i et eget offentlig datasystem. Det er mange rektorer som ikke kjenner til den formelle fremgangsmåten. Det er også mange rektorer som ikke vet at elever som får særskilt tiltak etter paragrafene 2-8 og 3-12, *også* kan få spesialundervisning etter paragraf 5-1, eller at elever som får spesialundervisning etter paragraf 5-1, *også* kan få tiltak om særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring etter paragrafene 2-8 og 3-12.

Diffuse formuleringer

Lovparagrafenes formuleringer fra 2004, spesielt formuleringen «... særskild norskopplæring til dei har tilstrekkelege kunnskapar i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen», gjorde det nødvendig med en presisering fra de statlige myndighetenes side. Stortinget tilføyde



derfor i 2009 denne formuleringen i lovparagrafen:

Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen.

Ettersom kommunen ikke kan kartlegge, faller jobben på rektor. Men man skal lete lenge for å finne en rektor som har tid til å kartlegge alle elever fra språklige minoriteter på

skolen – særlig hvis det dreier seg om en skole i et minoritetstett bomiljø. Og det fins mange skoler rundt omkring i landet med mer enn 50 elever fra språklige minoriteter. Kunnskapsdepartementet kunne ha sett denne mangelen ved lovverket og gjort noe med det. Men dessverre har ikke dette skjedd. Det er vanskelig å si om dette skyldes manglende vilje, engasjement, interesse eller kompetanse fra departementet side. Det kan være at de ikke kjenner til situasjonen eller skjønner alvoret i saken, for det er stillhet som preger feltet.

Dagens praksis

Et kort historisk tilbakeblikk er nødvendig for å utdype beskrivelsen av dette problemet. På bakgrunn av

opplæringslovens paragraf 2–8 som trådte i kraft i 2004, utformet Utdanningsdirektoratet et rundskriv i 2005: *Udir-tilskudd-10-2005*. Man kunne tenkt seg andre måter å tolke lovparagrafen på, men Utdanningsdirektoratet valgte en instrumentalistisk og byråkratisk linje. Et resultat av dette er at opplæringen av språklige minoriteter i dag preges av kartleggingsinstrumentalisme, byråkratisering, enkeltvedtak, kontroll, uoversiktighet og uforutsigbarhet. For å gi en minoritetsspråklig elev særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, trenger rektor å kartlegge elevens norskspråklige ferdigheter med tilfeldige verktøy, få foreldrenes samtykke tre ganger og fatte enkeltvedtak. Kartlegging som pedagogisk verktøy er blitt erstattet med kartlegging som juridisk verktøy. Hovedtrekket ved dagens praksis kan oppsummeres på denne måten:

- Ingen minoritetsspråklig elev kan gis ekstra opplæringsstøtte med statlig tilskudd dersom skolen ikke «kartlegger» og definerer eleven som «en elev som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk».
- Ingen minoritetsspråklig elev kan tildeles ekstra opplæringsstøtte med statlig tilskudd, selv om skolen definerer eleven som «en elev som ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk» dersom skolen ikke fatter *enkelvedtak* som er i samsvar med forvaltningsloven og opplæringsloven.
- Eleven må defineres som «svak i norsk» og foreldrene må gi sitt samtykke til «særskilt norsk» for å kreve tilbud om opplæring i morsmål.

- Innvandrereldre må akseptere «særskilt norsk» eller «norsk som annetspråk» i egen gruppe for at deres barn skal ha mulighet til 1–2 timer pr. ukes opplæring i morsmål der de kan få lese- og skriveopplæring i morsmål.
- Den dagen minoritets eleven blir flink i norsk, blir eleven straffet ved å miste opplæringen i morsmålet.
- Den dagen minoritets eleven defineres som «flink i norsk», risikerer elevens lærer å miste jobben. Dette fordi logikken i paragrafene 2–8 og 3–12 og statstilskuddsordningen baserer seg på elevens dokumenterte svakhet i norsk.
- Funksjonelt tospråklige elever har ikke rett til opplæring i morsmål. Velutviklede ferdigheter i norsk diskvalifiserer språklige minoriteter fra å få tilbud om opplæring i sitt morsmål.
- Ordningen fokuserer på elevens svakhet. Den har et feil syn på elevens morsmål og «særskilt norsk».

Minoritets elever begynner på skolen og møter ikke bare lærere, men også kartleggere! Dette fordi byråkratiet har levert feil premisser til de som utformet Utdanningsdirektoratets rundskriv i 2005 og endringen i paragraf 2–8 i 2009. Det er all grunn til å undres over om Stortinget fikk tilstrekkelig informasjon da disse lovparagrafene ble formulert på denne måten. I dag brukes millioner av kroner bare på kartlegging og enkeltvedtak på grunn av paragrafene 2–8 og 3–12. Et enkeltvedtak koster mye. Jeg har nylig vært på en skole hvor over 300 elever fikk enkeltvedtak etter paragraf

2–8. Det betyr at ordningen i praksis presser skolen til å bruke titusener av kroner på enkeltvedtak. Det finnes ikke enkeltvedtaksressurser på dette feltet, så disse ressursene «stjeles» fra undervisningsressursene. Siden 2006 ble hundrevis av skoler i ulike kommuner kontrollert av revisorer i minst to tilsynsrunder. Det var veldig få skoler som ikke fikk *avvik og merknad* av offentlige tilsynsmyndigheter. Hvorfor har det vært slik? Svaret er enkelt: Det er umulig ikke å gjøre noe ulovlig dersom en som rektor vil gi et helhetlig tilbud til språklige minoriteter på skolen.

Det må være mulig å få til noe bedre enn dette

Kartleggingsinstrumentalisme og enkeltvedtakshysteri har gjort at feltet opplæring av språklige minoriteter i dag preges av usikkerhet, redsel, overbyråkratisering, sløsing med ressurser og uforutsigbarhet. Erfaringer fra feltet siden 1970-årene kunne gitt oss et grunnlag for å utvikle en bedre og mer skole- og elevvennlig ordning enn det vi har i dag. De siste 30 årenes erfaringer fra feltet og nyere norsk forskning gjør det nødvendig at alle ansvarlige beslutningstakere og de som leverer premissene for politiske vedtak, begynner å handle mer reflektert og virkelighetsorientert enn dagens ordninger tilsier. Det bør være mulig å utvikle en statstilskuddsordning som fungerer bedre enn dagens ordning. Jeg håper at den nye statssekretæren i Kunnskapsdepartementet, Elisabet Dahle, prioriterer dette feltet og gjør noe med denne dysfunksjonelle praksisen.

Skolen som arena for forebygging

Edvar Befring og Bjørg-Elin Moen
Ungdom, læring og forebygging

Cappelen Damm Akademisk 2011

267 sider

AV LARS GUNNAR LINGÅS

FØRSTEAMAUENSIS VED HØGSKOLEN I VESTFOLD

Norsk skolehistorie er historien om et sprik mellom vidløftige og ambisiøse mål og en hverdag der disse målene har slitt og fortsatt sliter med å finne sin plass.



Politiske og økonomiske interesser og føringer har på mange måter satt sitt preg på skolens reelle innhold. Det har gjort at danningsidealene i praksis har måttet vike for den tidsaktuelle og matnyttige kompetansen som samfunnet og næringslivet trenger. Skolen som arena for sosial utjamning og likestilling har måttet vike for inngroddet tradisjoner der skolen gjennom konkurranse og testing sorterer elevene på en måte som befester sosiale og kjønnsmessige ulikheter i samfunnet. I Befring og Moens bok får leseren god dokumentasjon for at disse påstandene har rimelig gyldighet.

Dristige perspektiver på skolens utfordringer

Boka har flere innganger til å forstå den betydningen skolen har for unge mennesker i dagens samfunn – på godt og ondt. Innledningsvis drøfter de ungdomslivets utfordringer og muligheter med vekt på hvordan avstanden mellom kroppslig modning og selvstendig voksenliv har økt historisk og dermed konstruert ungdomsalderen som en ny

sosial kategori. I dette første kapitlet savner jeg en eksplisitt drøfting av egenverdien ved det å være barn og ungdom. Implisitt anerkjenner forfatterne dette, men mange av drøftingene preges likevel av en underforstått forståelse av denne livsfasen som en instrumentell forberedelse til voksenlivet.

I kapittel 2 om læring finner vi en svært inspirerende gjennomgang av læringsteorier. Her blir det slående hvor mye vi har av dokumentert kunnskap om læring, uten at det blir rom for dette i dagens skole. Noe optimisme er det likevel å spore. Befring og Moen har tillit til at vi vil få et paradigmeskifte der aktørperspektivet har vind i seilene.

De innledende påstandene i denne anmeldelsen blir særlig berørt i kapittel 3, der forfatterne drøfter skolens møte med ungdom i dag. Her reiser de en grundig og veldokumentert kritikk av positivismens skolekonsept, og det slår meg at gode pedagogiske og didaktiske idealer møter større motkrefter enn det vi til daglig forestiller oss.

For denne leseren ga de tre innledende kapitlene mest utbytte, fordi de bringer dristige og tankevekkende perspektiver både på skolens utvikling historisk og på skolens aktuelle utfordringer.

Relasjonsbygging, oppvekstmiljø og forebygging

Kapitlene 4–7 tar opp læreren som relasjonsbygger, oppvekstmiljøet og skolens rolle i dette, forebygging med vekt på skolen som forebyggingsarena og den profylaktiske betydningen det har å bygge barn og unges motstandsdyktighet i møte med et krevende og risikofyllt samfunn. I kapittel 7, om forebygging som personlig utvikling, savnet jeg en direkte referanse til nyere resiliensforskning (for eksempel til Anne Inger Helmen Borge's bok fra 2010 om *Resiliens – risiko og sunn utvikling*), selv om tankegangen og perspektivering i motstands- og

ressurstenkningen har store paralleller til denne tenkningen. Disse kapitlene brakte ikke så mange nye perspektiver, selv om det har en egenverdi å få en samlet framstilling av viktige referanser, både sosialpsykologiske og andre.

Paradigmeskifter i barnevernet

Kapittel 8 om barnevern er rikt på perspektiver i den historiske gjennomgangen. Her får vi god kjennskap til de viktige paradigmeskiftene som barnevernet har gjennomgått fram mot dagens helhetlige sosialpedagogiske orientering, en orientering som Edvard Befring selv var en av hovedarkitektene bak som leder av Befringutvalget (NOU 2000:12 om Barnevernet i Norge). Når det kommer til gjennomgangen av ulike programmer som barnevernet benytter i dag, for eksempel PMT, MST, ART, savner jeg imidlertid det kritiske blikket som forfatterne ellers har i forhold til det positivistiske skolekonseptet og instrumentalistisk tenkning i skolen. En del av disse programmene har rot i behavioristisk psykologi, som forfatterne distanserer seg fra (s. 61–62), men i dette kapitlet glimrer kritikken av behaviorisme og instrumentalisme med sitt fravær.

Jeg vurderer denne boka som særdeles nyttig lesning for lærere som vil forstå mer om lærerens og skolens betydning og rolle for ungdoms utvikling i et helhetsperspektiv. Boka har også viktige kunnskaper og perspektiver å tilføre sosialarbeidere og andre som arbeider med unge mennesker utenfor skolen. Som fagansvarlig for videreutdanning av skolerådgivere har jeg funnet boka verdig en plass på pensumlistene. Mine kritiske merknader skal derfor ikke stå i veien for en klar anbefaling om å kjøpe og lese boka.

Demokrati på timeplanen

Janicke Heldal Stray
Demokrati på timeplanen

Fagbokforlaget
157 sider

AV DAG FJELDSTAD

FØRSTELEKTOR VED INSTITUTT FOR
LÆRERUTDANNING OG SKOLEFORSKNING,
UNIVERSITETET I OSLO

Pedagogen Janicke Heldal Stray, forsker ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, har skrevet en bok med en lovende tittel, *Demokrati på timeplanen*. De fem første kapitlene er forankret i kunnskap utviklet gjennom Heldal Strays doktorarbeid fra 2010, *Demokratisk medborgerskap i norsk skole*. Det er flott at en forfatter med en så solid vitenskapelig bakgrunn går inn i timeplanen, med alt det innebærer av forventninger til bokens didaktiske verdi. Og i innledningen (s. 18) spennes forventningens bue ytterligere når hun påpeker at «Demokratiopplæringen kan fungere som et motivasjonsfag og som en faglig tilnærming som gjør at elevene opplever mestring og mening med skolen.» En litt pirkende parentes her bare: Gjelder det ikke for enhver «faglig tilnærming» i undervisningen at elevene kan komme til å oppleve «mestring og mening», hvis tilnærmingen er gjennomført med faglig forstand, didaktisk fantasi og dramaturgisk beherskelse? Uansett, formuleringen er nydelig i sitt optimistiske påstandsinnehold. Vil forfatteren med dette utgangspunktet vise hvordan demokratiopplæringen kan fungere motiverende på elevene?



Bakgrunnen for demokratiundervisningen

Før forfatteren trår over terskelen til undervisningen og klasserommet, presenterer hun i Del I en oversikt over bakgrunnen for demokratiundervisningen under hovedoverskriften *Demokrati, demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter*. I denne delen gir hun blant annet en god popularisering av liberale og kommunitaristiske oppfatninger av demokrati. I Del II kobler hun dessuten demokratiets plass i skolen til relevante dokumenter og formelle bestemmelser. I denne delen er det litt synd at forfatteren ikke bruker flere konkrete formuleringer i læreplanene, tolker dem og bruker dem som springbrett for sine (ganske puslete, viser det seg etter hvert) forslag til undervisningsopplegg. Ved å gli unna slike læreplanformuleringer slipper forfatteren samtidig å drøfte alt det som angår utviklingen av elevenes demokratiske sinnelag, eller i videre forstand demokratiske verdier som undervisningstema. Verdier og holdninger er jo noe av det viktigste og vanskeligste demokratiundervisningen arbeider med. Rett skal være rett: forfatteren snakker både om moralske (demokratiserende) skolekulturer og om klasserommet som en demokratisk fellesskapsarena, men praktisk talt hele tiden som generelt prat, som for eksempel at «demokratisk medborgerskap kan betraktes som en kompetanse som kan brukes i forskjellige situasjoner» (s. 135), eller «ved aktivt å ta i bruk pedagogiske redskaper som fremmer individet og demokratiske fellesskap, får læreren mulighet til å bruke sin profesjonalitet og arbeide for å bidra til at de demokratiske ambisjonene i formålsparagrafen blir ivaretatt» (s. 148). Ja da, men en bruksbok (jf. tittelen) bør vise hvordan dette kan gjennomføres, som begrunnede grep i undervisningen.

Manipulerende undervisning

Demokrati på timeplanen formidler i

det hele tatt et påfallende fravær av operasjonaliseringer av demokratiske ferdigheter og demokratisk dannelse. Derfor fins det få spenstige synspunkter på trening av slike ferdigheter. Derimot fins et trangt, humørløst og selvhøytidelig eksempel (s. 109/110) på konsekvenser av tobakksrøyking, forankret i et ønske om at eksemplet skal demonstrere «vitenskapelig tenkemåte» i betydningen kritisk tenkning. Her skal elevene bl.a. «lese om skadevirkningene av tobakk» og få «skolebesøk av kreftpasienter/kolspasienter som forteller om sine erfaringer». Å lese om eventuelle gleder ved sigaretter, sigarer, pipe og snus synes utenkelig. Det samme gjelder skolebesøk av folk som er kritiske til praktisering av røykeloven eller til altfor pågående kampanjer mot røyking. Perspektivrikdom og mangfold i verdier og holdninger er fremmed for eksemplet. Det ligger langt fra ånden i forfatterens heftige henvisninger til Habermas og det hun besynderlig nok kaller «herrefri dialog» (s. 27). Eksemplets overfladiske didaktiske synspunkter inneholder muligens et skolefaglig potensial for hvordan man kan utvikle helsefaglig kunnskap, og forfatteren har forsikret eksemplet med en henvisning til naturfagrapper'n Svein Sjøberg. Men først og fremst er det en demonstrasjon av manipulerende undervisning og det Hans Skjervheim kalte «overtaling til rett mening.» Eksemplet frontkolliderer derfor med forfatterens fine formulering (med referanse til John Rawls) om at skolens oppgave er å utvikle elevene «til å bli selvstendige, autonome mennesker som selv skaper sine livsprosjekter» (s. 38). Nettopp! Et slikt eksistensielt perspektiv kaster lys over ett av demokratiundervisningens tre sentrale elementer. De to andre er å utvikle evnen til *medbestemmelse* og til *solidaritet*. Men her er perspektivet altså pervertert til sin rake motsetning: du kan godt velge ditt liv – bare du velger det

røykfritt! Og ramler forfatteren med et uelegant magaplass ut i det pedagogen Rolf Tønnesen i sin tid advarte mot da han sa at «holdningsdannelse er et langt sterkere innhogg i elevenes frihet. Derfor er det ofte med forundring og harme jeg hører på hvor lett pedagoger tar ordet holdningsdannelse i sin munn. Med hvilken rett kan læreren og skolen gjøre seg til herre over elevens holdninger? Vil de ikke i menneskerettighetenes skole være hans egen private eiendom?» Det er påfallende at boken ikke inneholder noen problematiseringer av relasjonen mellom kognisjon og emosjon, og at politikk- og maktbegrepene nærmest er fraværende i fremstillingen – også i de to små kapitlene som har ambisjoner om å være didaktiske. Etter hvert blir det overtydelig at forfatteren skriver om noe hun ikke har nærkontakt med eller tilstrekkelig erfaring fra, nemlig systematisk og variert undervisning for å utvikle demokratisk beredskap og bevissthet om betydningen av medborgerskap. Etter sidevis av gjespende lesing må man derfor, atter en gang, fastslå at pedagogene er som evnukkene; de vokter over skatten, men de kan ikke bruke den. For det boken først og fremst avdekker, er kløften mellom pedagogiske idealer og klasserommets realiteter, mellom de gode hensikter og gjennomføringens begredelighet, i form av en tekst der helheten, med Nina Witoszeks ord, fremstår «like forgjengelig som papirbleier, ølbokser eller tyggegummi».

Utvikling av klasseledelse gjennom videoveiledning

Sissel Holten

Trygg klasseledelse – i dialog med elevene

Erfaringer fra videoveiledning med Marte Meo-metoden

Gyldendal Akademisk

209 sider

AV TERJE OVERLAND

PSYKOLOG OG KONSULENT

Boka *Trygg klasseledelse – i dialog med elevene* av Sissel Holten kombinerer fagstoff, eksempler og bilder på en tiltalende måte som gjør boka lett å lese.

Forfatterens hensikt er å vise hvordan dialog og positive relasjoner kan bidra til trygg klasseledelse og hvordan slik ledelse kan utvikles ved bruk av videoveiledning med Marte Meo-metoden. Boka består av åtte kapitler som i hovedsak tar for seg grunnlaget for trygg klasseledelse, innføring i Marte Meo-metode og fortellinger knyttet til erfaringer med metoden.

God dialog skaper ro

Forfatteren har mange års erfaring i bruk av metoden og viser med en rekke eksempler hvordan videoveiledning kan fremme god klasseledelse. Forfatteren påpeker at boka ikke beskriver en ny pedagogisk metode, men at hensikten er å vise hvordan den gode dialogen og relasjonen mellom lærer og elev kan bidra til å skape ro i klasserommet og et godt læringsmiljø. Det understrekes at

ro er en forutsetning for at elevene skal kunne konsentrere seg og være aktive i læringsprosessen. Boka kan i denne sammenhengen ses på som et bidrag i debatten om hvordan bråk og uro blant elevene i norsk skole kan reduseres.

Dette er ingen teoritung bok, men snarere ei bok som gir leseren en rekke praktiske og konkrete tips om hvordan egen klasseledelse kan forbedres ved å utvikle positive relasjoner til elevene. Dette er også bokens hensikt.

Et helt kapittel er viet fjorten ulike filosofers og fagfolks syn på relasjonens betydning for læring. Kapitlet spenner fra Sokrates til John Hattie, som gjennom boka *Visible Learning* har fått en fremtredende rolle i dagens skoledebatt om klasse- og læringsmiljø. Alt som står i dette kapitlet, bekrefter mye av det samme, nemlig at positiv relasjon og dialog mellom lærer og elev fremmer elevens læring. For meg fremstår dette kapitlet som en opprømsing, og jeg savner en grundigere drøfting av temaet. For å bli en god klasseleder er det å ha en positiv relasjon til elevene og en autoritativ lederstil helt sentralt, men det er også mange andre faktorer som har betydning. Selv om boka har dialog og relasjon som hovedfokus, ville en slik drøfting bidratt til å vise kompleksiteten i klasseledelse. For meg er det nærliggende å plassere dialog og relasjon inn i en systemteoretisk kontekst. Ut fra en slik forståelsesramme kan mangelfull interaksjon mellom elever og lærer være en faktor som bidrar til at problemer som uro i klasserommet oppstår og vedlikeholdes. Men mangelfull interaksjon mellom lærer og elev er kun en av mange faktorer som spiller inn og har betydning for hva som skjer i klasserommet. Andre faktorer som forskning viser kan ha betydning for elevenes atferd i klasserommet, diskuteres for øvrig i boka, og det styrker bokens bruksverdi. Boka tar blant annet opp forhold utenfor klasserom-



met slik som samarbeid mellom skole og hjem; forhold som indirekte kan bidra til at atferd i klasserommet opprettholdes. Mangelen på et overordnet teoretisk perspektiv er likevel ingen vesentlig innvending mot boka som har sin styrke på det praktiske plan gjennom sine mange eksempler og konkrete forslag.

Detaljene skaper forskjellen

Boka utdyper etter hvert ulike elementer som bidrar til en positiv relasjon, blant annet anerkjennelse, empati, lærerens personlighet og refleksjon over praksis. Gjennom eksempler viser forfatteren praktiske implikasjoner av disse grunn-elementene. Dette gir leseren langt større forståelse for hva for eksempel empati betyr i praksis enn hva rene definisjoner gjør.

Selve Marte Meo-veiledningen med utgangspunkt i filming, omtales flere steder i boka, og de mange eksemplene gir leseren et godt innblikk i denne prosessen. Det vises spesielt til noen nøkkel-situasjoner som forfatteren mener det er viktig å beherske for lærere og som vil føre til større trygghet som klasseleder. Ro i garderoben, håndhilsing, felles oppstart av timen og individuell hjelp er situasjoner som gir læreren mulighet til å bruke samt utvikle sin relasjonskompetanse. I kapittelet «Verktøykasse for trygg klasseledelse» er det mange tips å hente for lærere som ønsker å forbedre sin egen relasjonskompetanse i møtet med elevene. Mange av forslagene kan virke enkle og banale, men forfatteren viser at det er nettopp detaljene som kan utgjøre en forskjell. Forfatteren viser hvordan små forskjeller kan ha positiv betydning, samtidig som det pekes på mulige fallgruver. Det understrekes at trening må til dersom lærere skal endre praksis. Kunnskap er med andre ord ikke nok. Det er nødvendig å trene på ferdighets-elementer som etter hvert kan automatiseres. Dette er et svært viktig budskap som griper rett

inn i diskusjonen om læreres kompetanse og kompetanseutvikling.

Fortellinger fra skolehverdagen

Det siste kapittelet i boka består av elleve fortellinger om klasseledelse og veiledningssituasjoner. Dette er fortellinger fra skolehverdagen, og alle lærere vil kunne kjenne igjen disse situasjoner fra egen praksis. Fortellingene illustrerer først og fremst forhold som tidligere er omtalt i boka, og det er ikke til å unngå at enkelte poenger blir gjentakelser. Selv om fortellingene kommer helt til slutt i boka, kan det kanskje være en idé å lese noen av dem aller først. Fortellingene vil da kunne tjene som et godt bakteppe for videre lesing.

Denne boka vil først og fremst være viktig for lærere som har erfaring med og underviser på ulike nivåer i skolen. Fordi boka er praksisnær, vil den kunne inspirere den praktiserende lærer til å videreutvikle sin relasjonskompetanse gjennom innsikt og egentrening. Videre vil boka kunne brukes som utgangspunkt for å utvikle en kultur for kollegaveiledning i skolen. Lærerstuderenter vil også ha nytte av å lese boka fordi den forteller om realistiske situasjoner fra praksis og hvordan disse kan møtes. Og til slutt, dette er en bok du gjerne kan bruke litt ekstra tid på, slik at du får med deg alle poengene!

Talent i skolen

Nissen, Kyed og Baltzer
Talent i skolen

– identifikasjon, undervisning og utvikling

Dafolo Forlag
208 sider

AV KJELL SKOGEN

PROFESSOR EMERITUS, INSTITUTT FOR
SPESIALPEDAGOGIKK, UIO

Evnerike barn eller barn med spesielle talenter har i den senere tid fått en del oppmerksomhet i norske media. I Norge har dette temaet tidligere ikke fått



nevneverdig oppmerksomhet verken fra politikere eller forskere siden Arnold Hofsets doktoravhandling helt på starten av 1970-tallet. At evnerike barn skulle representere noen utfordringer for skolen, virket den gangen nærmest som en kuriositet. De fleste mente vel at disse barna alltid klarte seg meget bra i skolen og ikke trengte noen spesiell oppmerksomhet. Jeg husker at en av kollegaene til Hofset ved Universitetet i Oslo hevdet dette i en forelesning, og ingen studenter protesterte eller hadde betenkeligheter i forbindelse med en slik påstand. Det skulle gå ca. 40 år før norske forfattere ga ut en bok med fokus på evnerike barn¹. At det tok så lang tid før et forlag satset på en slik bok og ulike aviser ønsket å omtale evnerike barns plass i skolen, hadde nok flere årsaker. Misforståelsen om at de evnerike klarer seg godt selv, lever videre blant både politikere, forskere og folk flest. I tillegg kom to nye momenter inn allerede på 1970-tallet.

Tilpasset opplæring for de evnerike

For det første ble det politisk ukorrekt å gi spesiell hjelp og støtte til de evnerike. Enkelte politiske aktivister syntes å tro at sosial utjevning betydde å hjelpe de svake opp og holde de sterke nede. Denne kortslutningen fra økonomisk politikk til utdanningspolitikk viste seg å føre til en seiglivet myte. En myte som paradoksalt bidro til at mange evnerike barn fra arbeiderklassen ikke fikk den hjelpen de trengte for å utnytte sitt potensial for læring. De velstående og velutdannede foreldrene tok selvsagt saken i sine egne hender og hjalp sine barn med skolearbeidet selv eller fikk dem inn på ulike private skoler i inn- og utland. For det andre ble det politisk korrekt å anta at miljøet dominerte over den genetiske arven. Kombinert med troen på at demokrati og likeverd betyr likhet, førte denne antagelsen til at man trodde at lik opplæring ville gi likt utbytte av skolen. Denne misforståelsen finner vi rester av helt opp til våre dager² på tross av opplæringslovens paragraf 1-3 om plikten til å gi alle elever en tilpasset opplæring (TPO) som bygger på evner, anlegg og forutsetninger.

Grunnen til at de gamle dogmene nå står for fall, er at flere og flere foreldre gjennomskuer dem og krever sitt barns rett til tilpasset opplæring etter opplæringslovens paragraf 1 (TPO) og 5 (spesialundervisning). På denne bakgrunn begynner både foreldre og lærere å orientere seg innen faglitteratur på dette området. Går vi til den internasjonale litteraturen på engelsk, er omfanget meget stort, mens det foreløpig finnes relativt lite på norsk. Derfor bør vi ønske velkommen denne boken vi her omtaler og som er skrevet av tre danske fagfolk. Språklig skulle ikke dansk by på særlige problemer for oss nordmenn.

I boken går de tre forfatterne, i løpet av ni kapitler, inn for å opplyse sine lesere om det de kaller talenter i skolen

med vekt på identifisering av talentet og utvikling av disse talentene gjennom undervisning. Boken følger et velkjent akademisk mønster hvor forfatterne starter med en historisk gjennomgang som følges opp med en kort oppsummering av det de anser som relevant dansk og internasjonal forskning. De går så over til selve undervisningen og presenterer forskning, erfaringer og modeller som kan være lærerike og inspirerende for lesere også utenfor Danmark. Forfatternes tilnærming til tilpasset opplæring med vekt både på elevenes kunnskaper og elevenes opplevelse av egne behov, vil kunne være inspirerende selv for dem som ikke er spesielt interesserte i de evnerike barna.

Potensialorientert undervisningsdifferensiering

Blant de mange forhold og vinklinger som forfatterne av denne boken løfter frem, kan det være grunn til å nevne spesielt det de selv omtaler som «*Potensialorientert undervisningsdifferensiering – en utvidelse av kendte prinsipper*». De innleder sin omtale av dette tema med å vise til en utvikling innenfor det spesialpedagogiske området i Danmark som vi foreløpig har merket lite til i Norge. Det dreier seg om at mens skolene i lengre tid har arbeidet med å utvide undervisningsdifferensieringen til å skape mer «rommelige» læringsmiljøer for elever med nedsatte funksjonsevner, arbeides det nå med en ytterligere utvidelse av prinsippene til også å omfatte elever med særlige forutsetninger. Potensialbasert differensiering tar utgangspunkt i ideen om at individer er i en konstant utviklingsprosess rettet mot å utvikle ekspertise når de arbeider innenfor et område. Læreren må gå inn i rollen som en kompetent medarbeider i forhold til eleven, og hovedoppgaven er å utfordre den eksisterende begavelse slik at talent utvikles og videreutvikles. Bokens forfat-

tere legger stor vekt på det samarbeid som her må utvikles mellom læreren og skolen på den ene siden, og eleven med foresatte på den andre siden. Det som for oss nordmenn burde være spesielt interessant og utfordrende er at «relasjonelle ferdigheter», et av våre motebegrep, her settes inn i en funksjonell sammenheng og ikke sees på som et mål i seg selv og som noe en prøver å oppnå i et faglig vakuum. En annen interessant side ved dette er at de prinsipper forfatterne skisseres som vesentlige i arbeidet med spesielt begavede elever, også vil kunne være avgjørende for effektiv undervisning av andre elevkategorier.

Det kan være viktig for norske lærere og foreldre som leser boken, å være oppmerksomme på at man i Danmark ikke i samme grad som i Norge er opptatt av at private aktører ikke skal få for stor plass i grunnutdanningen. Boken bygger nok i stor grad på erfaringer fra private skoler, og vil av den grunn kunne aktivisere skepsis hos norske fagfolk og politikere. Videre har begrepene spesialscole og organisatorisk differensiering ikke samme negative klang i Danmark som i Norge. Dette skulle imidlertid ikke være noe stort problem for de spesielt interesserte, som lett vil kunne sortere ut det faglig relevante fra den danske skolepolitiske kulturen og overføre kunnskapen til den norske kulturen.

NOTER

- 1 Skogen, K. og Cosmovici Ildsoe, E. (2011) *Våre evnerike barn* Kristiansand. Høyskoleforlaget
- 2 Se uttalelse fra professor Peder Haug i Dagsavisen, 12. september, 2011

Kunnskapsarroganse

Bjørn Vassnes
Sokrates & sjøpungen
Flukten fra kunnskapen

MARGbok
214 sider

AV KJELL SKOGEN

PROFESSOR EMERITUS, INSTITUTT FOR
SPESIALPEDAGOGIKK, UIO

Bjørn Vassnes hevder i sin bok *Sokrates og sjøpungen* at det norske samfunnet, inkludert vår skole, utdanning og forskning, er i ferd med å gjenomsyres av en kunnskapsløshet og forakt for kunnskap i en grad som kan bli kritisk for Norge og oss nordmenn i fremtiden. Vassnes har gjort en imponerende research og legger frem en grundig dokumentasjon når det gjelder begrunnelsene for hans bekymringer. Hans bok er, i tillegg til å være en brannfakkell i samfunnsdebatten, også et eksempel på god journalistikk og godt faglitterært forfatterskap. Boken er bygget opp av en rekke mindre kapitler som fokuserer på ulike sider av forfatterens budskap. Kapitlene kan i noen grad leses som selvstendige artikler, men jeg vil likevel anbefale at boken leses fra perm til perm.



La oss se nærmere på noen av hans innspill. Bokens tittel spiller på at Sokrates, som representerer respekt for kunnskap, aktiv streben etter kunnskap og ydmykhet i forhold til kunnskap, sammenstilles med sjøpungen som, uten hjerne, men med en stor gapende kjeft, lever av maten som kommer drivende med strømmen. Forfatteren får våre assosiasjoner til å gå i retning av at vi nordmenn har sluttet å verdsette kunnskap og lever som lottomillionærer eller oljesjeiker av den

oljen som en amerikaner fant for oss i Nordsjøen på 1970-tallet.

Utdanning og opplæring

Selv om to statsråder fra to forskjellige partier, Gudmund Hernes (Ap) og Kristin Clemet (H), har prøvd å ta fatt i problemet og fokusert på kunnskapens betydning i skole og samfunn, har dette dessverre ikke fått noen stor betydning for utviklingen. Kanskje Hernes ble for akademisk i sitt kunnskapsbegrep og Clemet ble for næringslivsorientert. Eller kanskje sitter kunnskapsarrogansen for dypt i den mektige norske intellektuelle middelklassen til at et par statsråder kan utgjøre noen forskjell.

Norsk pedagogikk har egentlig vært relativt lite opptatt av både læring og kunnskap, men har for eksempel vært fascinert av filosofiske vinklinger på begrepet danning og av sosiologenes sosialiseringsbegrep. Det er selvsagt viktig at disse begrepene settes på dagsordenen, men samtidig er det viktig at pedagogikken satser helhjertet på det som burde være dens hovedfokus, nemlig kunnskap og læring. Forfatteren peker blant annet på to spesielle trekk ved dagens pedagogiske debatt, eksemplifisert med troen på at Internett dekker behovet for kunnskap og at skolens viktigste oppgave er å utvikle sosiale relasjoner.

Vassnes har merket seg at mange pedagogikkprofessorer og skolepolitikere forteller oss at skolens viktigste oppgave er å utvikle gode sosiale relasjoner, og at kunnskapen «bare ligger et tastetrykk unna», slik at vi kan hente den når vi trenger den. Gjennom lesningen av boken blir vi tvunget til å tenke gjennom disse to tvilsomme påstandene på nytt. For det første kan Internett bare gi oss informasjon og ikke kunnskaper, og dessuten skiller ikke nettet mellom «snør og barter». Det krever utrolig mye kunnskaper og evne til kritisk tenkning å ha nytte av informasjonen vi får fra for eksempel, Google. Det begynner faktisk

å komme forskningsresultater som antyder at utstrakt bruk av Internett ikke er kunnskapsdrivende, men tvert imot kan være kunnskapshekkende. Vi har også indikasjoner på at de som prioriterer lesing på skjerm, blir dårligere til å lese med forståelse, mens de som leser bøker utvikler tenkeevnen bedre. Videre ser det ut som utstrakt bruk av datateknologi og Internett svekker konsentrasjonsevnen og fører til rastløshet og en fragmentarisk og usystematisk tilnærming til problemer og utfordringer. Derimot er det ingen tvil om at mennesker med godt kunnskapsnivå og høy kompetanse på sitt felt, kan ha stor nytte av Internett både for å holde kontakt med fagfeller og for å finne raskt frem til de siste rapporter på feltet hvor de arbeider. På samme måte kan e-post, sms og bildetelefon være utmerket teknologi også når en skal holde kontakten med sin familie og nærmeste venner. De såkalt sosiale medier, som for eksempel Facebook, ser imidlertid ut til å kunne ha en negativ effekt for brukerne. På Facebook-sidene finner vi ofte en overvekt av tanketomme banaliteter som deles på nettet, og disse såkalte sosiale mediene ser ut til å utvikle overfladiske vennskap. Dessuten tenker de færreste over hvilke elektroniske spor de etterlater seg. Vassnes nevner som et eksempel at politiet i Aserbajdsjan etter Melodi Grand Prix i 2009 kontaktet personer som hadde begått det landsforræderiet å stemme på deltakeren fra Armenia.

Kunnskapsarrogansen

Nå er det imidlertid på tide å komme med en korleksjon dersom leseren tror at vi omtaler en bok som legger skylden på skolen og datateknologien for den utbredte mangel på verdsetting av kunnskap i vårt samfunn. Vi er vel nærmere sannheten om vi påstår at det er strømminger i samfunnet som forårsaker misbruk av datateknologien og som fører til skolens manglende evne til å bidra i utviklingen av et kunnskapsamfunn. Vi som vokste

opp i kjølvannet av den andre verdenskrigen, møtte et samfunn hvor kunnskap og ferdigheter ble verdsatt, og det var en tverrpolitisk enighet om behovet for en god skole og en god arbeidsmoral for å bygge opp landet vårt etter krigen. Det er derfor naturlig å spørre seg selv om hva som har skapt dagens situasjon. I denne sammenheng hevder Vassnes at

... fra 1960-tallet vokste det fram en skepsis, nærmest en fiendtlighet mot naturvitenskapen i de «opplyste» og «dannete» klasser. Naturvitenskapen ble sett på som «primitiv», og naturviterne nærmest som sosiale og politiske idioter. Idealet ble samfunnsvitenskapene, og kulturteori, som ble ansett som mer kultivert. Naturvitenskapen ble henvist til en egen getto for spesielt interesserte. Marxisme og etter hvert fransk kulturteori, var det som telte (side 66).

Forfatteren drøfter hva som kunne vært årsaken til en slik utvikling, og han drøfter også de konsekvensene denne utviklingen har hatt og har for det norske samfunn. Når det gjelder motstanden mot kunnskap, påpeker Vassnes at det selvsagt er flere årsaker som interagerer. Det kan for eksempel være religiøse eller ideologiske grunner, og den hardnakkede motstanden mot at menneskene er forskjellige fra fødselen – klippet roen på at miljøet bestemmer alt – sitter dypt i store deler av vårt samfunn, noe som slår ut i troen på at enhetsskolen forutsetter lik opplæring for alle, og at dette fører til lik læring. En konsekvens av et slikt ideologisk press mot lærerstanden og skoleeierne har opplagt vært en mangelfull styrking av kunnskapsfokuset i skolen. Et interessant eksempel på dette er motviljen mot å gi en forsvarlig tilpasset opplæring, med eller uten spesialundervisning, til våre spesielt evnerike barn og unge. Dette fører til at samfunnet mister en stor del av sine mest briljante hjerner til kriminalitet og annen destruktiv virksomhet, mens en ikke liten del havner innen psykiatrien.

Mediene

Vassnes er også kritisk til sin egen sektor; journalistikken og media i sin alminnelighet. Kunnskapsnivået innen for eksempel presse og TV kan neppe sies å være imponerende. Mediebransjens forsvar går på at de selv er de beste til å forenkle og formidle og at fagfolkene selv ikke tar sitt formidlingsansvar alvorlig nok. I min barndom snakket vi med stolthet om at de fleste som arbeidet i for eksempel NRK var lektorer, altså hadde høy utdanning med litt forskningserfaring fra et hovedfag eller en magistergrad. En undersøkelse av norske media som Vassnes gjennomførte våren 2010 (for Det Norske Videnskaps-Akademi) viste at bare noen få aviser hadde journalister med en rimelig forskningskompetanse, og bare én avis hadde en journalist med realfagskompetanse. Undersøkelsen viste videre at det var meget få innslag av «forskningsjournalistikk» innen norsk presse. Vi har en stadig økende tabloidisering av presse, radio og TV. Vi finner færre og færre artikler og programmer med faglig tyngde. Sett sammen med den økende tilgang når det gjelder tanketomme budskap i de sosiale media, kan vi forstå at en kunnskapsorientert skole ikke har de beste vekstvilkår i dagens samfunn.

Vassnes peker videre på at drømmen om en «alternativ kunnskap» har ført til en ny oppblomstring av overtro i vårt samfunn, og i disse drømmene ligger det et ønske om en kunnskap som kan gi mer håp og åpne for flere muligheter enn den «snusfornuftige» og «kalde» vitenskapen. Kanskje er fenomener som «engleskole», alternativmesser og salg av bøker om Snåsamannen, bare tidsriktige utslag av gamle strømninger. Kanskje vi som regner oss som samfunnskritikere, burde tenke nærmere over disse fenomenene. I motsetning til den nøkterne Snåsamannen, ligger det vel like mye penger i alternativ medisin som i sosiale medier. Det kan imidlertid se ut som om venstresida ikke helt har oppdaget disse nye tilholdsstedene for «rov-

dyrskapitalistene». Mange insidere vil vel hevde at alternativ medisin-kapitalistene får farmasiindustrien til å fremstå som «puritanske moralister».

Torget som forsvant

Vi koster på oss enda en vinkling fra Vassnes' bok, fra et kapittel han kaller «Torget som forsvant», med referanse til Sokrates som ruslet rundt på torgene og diskuterte med sine medmennesker. Vassnes etterlyser den reelle sannhetssøkende debatten både i akademien og i politikken. Dessverre har vel Vassnes rett her også, politikerne debatterer ikke for å tilegne seg kunnskaper eller bidra til kunnskapsutvikling for å løse viktige samfunnsoppgaver. De debatterer for å vinne debatten for i neste omgang å vinne kommende valg. Akademikerne debatterer heller ikke for å nærme seg sannheten, men for å styrke posisjonen til seg og sin egen forskergruppe slik at de kan få større og flere forskningsbevilgninger. De ulike media kommer inn i bildet som arrangører av «gladiator kamper». Debattene skal være underholdende og må derfor tabloidiseres så de nærmer seg diskusjonene på Facebook. Programledere og produsenter argumenterer for at publikum trenger en slik tabloidisering. Vi skal imidlertid ikke dømme kommentatorene, journalistene, programlederne og produsentene for hardt, de vet jo at dersom de overskrider en grense og trækker ut av ringen for det politisk korrekte, kan de se langt etter en karriere. Derfor tar de opp kvinnekriminering og ikke mannskriminering. Derfor tar de frem rasismekortet i tide og utide, og dermed tømmer de rasismebegrepet for innhold; noe som til syvende og sist går ut over våre mørkhudede landsmenn og innvandrere generelt.

Dersom du synes jeg tar sterkt i og kanskje overtolker Vassnes, så kan det selvsagt hende at du har rett. Du er sannsynligvis en kunnskapssøkende sjel og jeg har dermed et godt råd: Les boka med et åpent og kritisk sinn!

Utdanningsforbundets kurs og konferanser, våren 2012

Kurs- og konferanseoversikt – www.utdanningsforbundet.no/kurs



12. april «Så blekket spruter»

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Lærere på mellomtrinnet
Foredragsholder: Kathrine Wegge

«Så blekket spruter» handler om en helhetlig lese- og skriveopplæring.

Temaer på kurset er motivasjon for skriveglede og skrive lyst, innlæring av språkferdigheter, sjangerkjennetegn/tekstkompetanse, analyse, modellering av egne tekster i ulike sjangere.



21. mars, Bergen 17. april, Oslo Norsk for ungdomstrinnet

Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Norsk lærere på ungdomstrinnet
Foredragsholder: Mette Haustreis

Bli kjent med de nye nasjonale standardene i vurdering knyttet til norskfaget på ungdomstrinnet.

Dette blir en praktisk kursdag med vurdering av autentiske elevsvar fra skriftlig eksamen i norsk, våren 2011.



18. april Revisjon av norskfaget

Sted: Britannia Hotel, Trondheim
Pris: 1200 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Lærere i grunnskolen og videregående skole, skoleledere og ansatte ved høyskole og universitet
Foredragsholdere: Tone Vindegg, Ove Eide, Ingrid Metliås, Torill Steinfeld, Bodil Aurstad, Synnøve Matre, Andreas Borud

Norskfaget er – og har vært – under debatt. Etter fem år med ny læreplan er det satt i gang arbeid med revisjon av både innhold og vurderingsordningen. Meld deg på kurset og ta del i debatten!



26. april Between the lines

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Engelsklærere på ungdomstrinnet
Foredragsholdere: Hildegunn Elvestad og Trude Nordmo

På kurset får du 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-tilrettelagt virkelighet utenfor klasserommet?



8. mai Tydelig voksne når atferd utfordrer

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)
Målgruppe: Lærere, førskolelærere, fagarbeidere og assistenter
Foredragsholder: Ingrid Lund

Uro, bråk, taushet og tilbaketrekking er noe av den atferden som kan utfordre voksne både i barnehage og i skolen. Kurset ønsker å gi konkrete tips til hvordan voksne på best mulig måte kan håndtere ulike atferdsutfordringer gjennom tydelig ledelse av barn og unge.



6.-10. august Nordic Teachers' Space Camp

Sted: Andøya, Nordland
Pris: 3000 (Det er også stipendplasser.)
Målgruppe: Realfagslærere

Det blir forelesninger i spennende romrelaterte emner av Norges fremste eksperter innenfor romfart, bl.a. professor Alv Egeland og professor Gunnar Stette.

Det blir gruppearbeid hvor kunnskapen om matematikk, fysikk og teknologi settes ut i praksis – og det blir rakettoppskyting.

Arrangør: NAROM og Utdanningsforbundet