

BEDRE SKOLE

Nr. 1 – 2019 Tidsskrift for lærere og skoleledere



TEMA: TVERRPROFESJONELT SAMARBEID ■ FØLELSER PÅ PENSUM ■ LESESTRATEGIER ■ ENGELSK PROGRAMFAG ■ ET GHANESISK SKOLEPROSJEKT ■ FLERSPRÅKLIGE ELEVER ■ MIKROBLOGGING

Tverrprofesjonelt samarbeid

Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen er hovedtema i dette nummeret av Bedre Skole. Denne arbeidsmåten kan være utfordrende. For å ta det minste problemet først: Hva skal vi egentlig kalle det? Begrepet «tverrprofesjonell» er ikke ideelt, ettersom ikke alle grupper av fagfolk kan kalles for «profesjoner». Derfor bruker mange begrepet «tverrfaglig», og dette er presist nok hvis du ikke er lærer. For da vil du kanskje oppfatte dette som samarbeid på tvers av *skolefag* – ikke samarbeid mellom *yrkesgrupper*. I dette nr. av Bedre Skole har vi valgt å ha et ganske pragmatisk syn på dette – begge begrepene blir benyttet. For øvrig kan artikkelforfatterne Baard Johannessen og Torhild Skotheim by på en grundigere drøfting av begrepsbruken relatert til ulike former for samarbeid i sin artikkel «Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i skolen – behovet for en begrepsavklaring».

Begrepsbruken er så sin sak, en viktigere utfordring er hvordan man skal få til tverrprofesjonelt samarbeid i praksis. For dette er ikke noe som skjer av seg selv. Det å samarbeide krever mer tid og planlegging enn det å ikke samarbeide. Og når man ikke lykkes, vil det være et spill av ressurser.

Men når man lykkes kan det være desto mer å hente. Tverrprofesjonalitet gir fleksibilitet når det gjelder tiltak, det gjør det mulig å sette inn tiltaket på lavest mulig nivå og man kan handle raskt. Med andre ord, tidlig innsats og forebygging fremfor senere reparasjoner. Det er særlig de elevene som sliter på en eller annen måte, som har behov for dette. Men ikke bare disse. I dette nummeret har vi lagt vekt på at tverrprofesjonelt arbeid er nødvendig for alle elever. Et opplagt eksempel er samarbeid mellom skole og skolebibliotek, der skolebibliotekets bidrag ikke bare er å bedre de generelle leseferdighetene, men også kan være en ressurs innenfor skolens dannelsesoppdrag og demokratiopplæring.

Tverrprofesjonell innsats påvirker ikke bare eleven, lærere og andre fagfolk nær eleven. Det utfordrer styringsstrukturen. Når fagpersoner samarbeider og tar beslutninger på lavt nivå, og til dels trækker rundt i hverandres bed, så vil det kunne skape mangel på oversikt og mindre mulighet for styring. Denne risikoen er det viktig at man tar. Vi kommer aldri til å oppnå den fleksibiliteten som tilpasset opplæring krever, uten at de fagfolkene som befinner seg nærmest eleven har vide fullmakter både når det gjelder tiltak og samarbeid. Det betyr at ledere lenger oppe i systemet må ta sjansen på at dette er vel anvendte penger. Sikkerhet kan de skaffe seg gjennom å sørge for å skolere sine medarbeidere i tverrprofesjonelt samarbeid. Ved OsloMet har man begynt å få studenter fra ulike fag til å samarbeide allerede i sitt første år på studiet. Det virker som et bra tiltak – kanskje vi på sikt oppnår at samarbeid mellom fagpersoner med ulik bakgrunn blir så selvfølgelig at vi ikke lenger trenger å kalle det noe som helst – det er bare denne måten vi jobber på.

Tore Brøyn

BEDRE SKOLE

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

E-postadresse: bedreskole@udf.no

Tlf.: 24 14 20 00



Ansvarlig redaktør:

Tore Brøyn

tore.brøyn@udf.no

tlf.: 913 72 688

Abonnement: Hilde Aalborg

ha@utdanningsnytt.no

tlf.: 91 19 99 89

Annonser: Mona Jørgensrud

mj@hsmmedia.no

tlf.: 91 17 34 73

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 2. halvår 2017 og 1. halvår 2018: 115 156. Årsabonnement 2018: Kr 400,- for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98,-.

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

Layout: Melkeveien Designkontor

Trykk: Ålgård Offset AS

ISSN 0802-183X

Fotomontasje forside: Adobe Stock og Melkeveien Designkontor



Innhold

4 Forgrunn

TEMA: Tverrprofesjonelt samarbeid

12 Samarbeid om elever på tvers

Baard Johannessen, Torhild Skotheim, Julie Ek Holst-Jæger

17 Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i skolen – behovet for en begrepsavklaring

Baard Johannessen og Torhild Skotheim

20 Tidlig intervensjon. Skole med eget Nav-kontor

Tore Brøyn

24 Politiets forebyggende innsats i tverrfaglig og tverretattlig samarbeid

Tina Luther Handegård og Charlotte Ryen Berg

31 Bedre tverrprofesjonelt samarbeid i barneskolen – ledelse, organisering og gjennomføring

Ira Malmberg-Heimonen, Hanne Christensen, Anne G. Tøge og Kamila A. Hynek

36 Skolebibliotekene – tverrfaglig samarbeid for inkludering og sosial utjevning

Tore Brøyn

39 Studenter uten faggrenser

Tore Brøyn

40 Taushetsplikten som utfordring for samarbeid i skolen

Hilde Pettersen Driscoll

46 Samarbeid mellom skole og skolehelsetjenesten – en undersøkelse

Roger Andre Federici, Arnfinn Helleve, Unni Vere Midthassel og Lars Edvin Bru

55 Videregående skole. Behovet for å lære om egne følelser

Anne Torhild Klomsten og Frode Stenseng

62 Lesestrategier – en kunnskapsoversikt

Lisbeth M. Brevik, Michael Tengberg og Linda Ekström

70 Engelsk programfag – noen forslag til endringer

Glenn Ole Hellekjær

76 – Vi lever sammen som en familie!

En analyse av et alternativt ghanesisk skoleprosjekt

Svein Bøe og Saleh Mousavi

82 «Norsk på skolen, arabisk til tull, kurdisk til alt» – Kartlegging av flerspråklige elevers språkkompetanse

Annette-Louise Brekke og Irmelin Kjelaas

88 Klasseromsdialoger – med støtte i samtaleregler og mikroblogging

Sarah Boggis, Debbie Chadwick og Sarah Makepeace

93 Bokomtaler

12

Tverrprofesjonelt samarbeid er tema for denne utgaven av Bedre Skole.

76

Student fra Høgskolen i Telemark starter alternativ skole i Ghana.

82

Elevers flerspråklige kompetanse bør utnyttes bedre i skolen.

88

Digitale verktøy bidrar til å øke kvaliteten på samtalen i klasserommet.

Bedre Skoles nettsider Rune Slagstad og Thomas Dahl i debatt

På Bedre Skoles nettsider finner du Rune Slagstads artikkel «Når OECD tar makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime». Her tar han et oppgjør med norsk utdanningspolitikk, som ifølge Slagstad «dilter etter OECD i stedet for å ta utgangspunkt i egne erfaringer». Artikkelen er basert på et innlegg på Utdanningsforbundets seminar «Ny læreplan i norskfaget» 5. november i år.

På nettsidene finner du også artikkelen «Kunnskapsregimer på avveie» der Thomas Dahl kommenterer Slagstads kritikk. Dahl stiller spørsmål ved grunnlaget for Slagstads analyse av norsk skolepolitikk, og mener han bare søker tilbake til gamle kunnskapsregimer. Ifølge Dahl må vi heller må utvide og utvikle vårt syn på hva kunnskap kan være.

Rune Slagstads og Thomas Dahls artikler finner du på:
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/>



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

5 tips til internettstudenter

Mange studenter som velger fjernundervisning via internettet, gjør det med dårlig utbytte. Aleksandra Lazareva ved UiA gir råd i form av fem tips.

Aleksandra Lazareva arbeider med doktorgraden sin, og i den forbindelse har hun tatt for seg nettkursene som holdes ved Universitetet i Agder (UiA). Hun uttaler på UiAs nettsider at uerfarne studenter ofte synes nettstudier er svært utfordrende, og de fratas motivasjonen ved ikke å møte medstudenter. Hun har derfor utarbeidet fem teknikker for å hjelpe studentene.

- 1. Skap et felles utgangspunkt.** Innledningsvis bør studentene bruke tid på å bli kjent med hverandre ved å fortelle litt om sin bakgrunn og sine forventninger til kurset/undervisningen.
- 2. Sett opp en gruppekontakt.** Studentene må bli enige om felles regler, for eksempel ved at alle daglig sjekker hva som har skjedd på kurset / i undervisningen, og ved at alle har et ansvar for å svare på spørsmål fra medstudenter.
- 3. Oppmuntre alle bidrag og ha med en kritiker.** Alle bidrag og innspill er

velkomne, også hos kurslederne. Alle viser respekt for hverandre og hverandres meninger. En eller flere studenter bør i alle situasjoner påta seg rollen som «djevelens advokat» for bevisst å provosere.

- 4. Sørg for at alle blir sett.** Poster på et forum kan bli glemt, men da er det kursleders plikt å se til at de likevel ikke blir glemt. Ingen må oppleve at de blir ignorert, det bidrar bare til svakere deltakelse senere.
- 5. Lag en oppskrift.** Kurslederne må være flinke til å informere studentene om hvordan de skal forholde seg, for eksempel ved hjelp av et manuskript med oppskrifter på hvordan løse oppgaver til informasjon om rollefordelinger innad i gruppen. Det kan også være hensiktsmessig at studenter bare får tilgang til hva andre har postet etter at de har postet selv.

Og alt skjer via nettet, naturligvis!

Heller brus enn frukt

Det er langt mellom liv og lære. Barn i Aktivitetsskolen (AKS) i Oslo får i seg grønnsaker tilsvarende en kvart gulrot per dag, eller 25 gram.

Ifølge retningslinjene skal AKS-barn ha daglig tilgang til frukt og grønt samtidig som varmmaten skal bestå av fisk-, kjøtt- og vegetarretter. «Brus, saft og annen drikk tilsatt sukker eller søtstoff bør ikke tilbys», sier Helsedirektoratet i sine retningslinjer for mat og måltider i barneskole og skolefritidsordninger (i Oslo omdøpt til Aktivitetsskolen (AKS)). Virkeligheten i Oslo er omtrent den motsatte av hva direktoratet ønsker, ifølge Dagsavisen.

I stedet får barna mengder av mel, salt og sukker, viser en undersøkelse utført av forsker Helene Holbæk ved Universitetet i Oslo, på oppdrag fra Geitmyra matkultursenter for barn. Holbæk fant blant annet at:

- En skole brukte halve AKS' månedlige matbudsjett på kjeks, kakemiks og saft, rundt 17 500 kroner.

- En annen skole brukte en måned ingenting på grønnsaker og nær 4 500 kroner på pølser.
- En tredje brukte en måned ingenting på fisk.
- Flere AKS-er deler opp fiskekaker i mindre biter fordi de synes de ikke har råd til en hel fiskekake per barn.

Pasta og ketsjup

En vanlig AKS-meny i Oslo inneholder 25 gram grønnsaker per barn per dag. Det

utgjør anslagsvis åtte kalorier.

I henhold til Helsedirektoratets retningslinjer skal barn i 1.-4. klasse helst spise 260 kalorier ved et mellommåltid bestående av grønnsaker. Til gjengjeld, ifølge Holbæks undersøkelse, og ifølge Dagsavisen, serveres det mye hvit pasta med ketsjup eller pesto.

– Det er dyrt å kjøpe pølser på Joker, sier Geitmyras kommunikasjonsjef Charlotte Hidle til Dagsavisen. – Hvis de kjøper inn store kvanta med sunn mat, kommer de langt med de samme pengene.

Et politisk problem

Hidle vil likevel ikke klandre skolene for pengebruken, hun mener problemet må løses politisk.

Oslo kommune har bestemt at det skal brukes kr 2,50 per dag per barn i AKS til mat. Ellers finnes det ikke noen retningslinje om hvor *lite* en kommune kan bruke.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Feilslåtte spesialtiltak

Elever som får spesialundervisning eller andre tiltak i videregående skole, kan få det vanskeligere i voksenlivet, ifølge en doktorgradsavhandling ved NTNU.

Forsker Emmy Elizabeth Langøy ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim undersøkte i doktorgradsavhandlingen *Livsløp i ulendt terreng? Tidligere særvilkårselevs ferd mot voksenlivet*, om de aktuelle elevene faktisk ble hjulpet av tiltak som spesialundervisning, egen assistent, én til én-undervisning, og så videre.

– Hovedinntrykket er at mange klarte seg bra, men da heller til tross for skolegangen, sier Langøy til NTNUs nettsider. Hun undersøkte situasjonen hos personer som hadde fått spesialundervisning

i videregående skole 20 år tidligere. Langøy brukte datamateriell fra prosjektet *Sårbar ungdom*, og i tillegg intervjuet hun 21 personer fra prosjektet.

Spesialtiltak ble en tilleggsbelastning

Ifølge Langøy ble spesialtiltakene på skolen fra de tidligere elevenes side sett på som overveiende negative, og kom som en tilleggsbelastning til det de ellers hadde å slite med, for eksempel lese- og skrivevansker.

Særbehandlingen i videregående skole fulgte personene som et problem inn i

voksenlivet, og de kunne slite med å finne et ansettelsesforhold.

Behov for skreddersøm

Langøy tilrår skreddersøm: Man må ta i akt den konkrete personens sterke og svake sider i forhold til både skolegang og arbeidsliv. Hun kritiserer også NAV som praktiserer standardiserte tiltak; tiltakene må tilpasses personen og ikke omvendt. Tiltak hvor personen får støtte til å møte arbeidsplassens krav mens personen er i det, har vist seg mest effektivt.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Vellykket tiltak mot angst

Regionsenter for barn og unges psykiske helse (RBUP Øst og Sør) har undersøkt effekten av *Mestrende barn*, et såkalt lavterskeltiltak mot angst og depresjon hos skolebarn.

Psykolog og forsker Kristin Martinsen ved RBUP Øst og Sør har undersøkt om det skolebaserte lavterskeltiltaket *Mestrende barn* kan forebygge angst og depresjon. Svaret er ja, ifølge nettsiden til RBUP Øst og Sør. Ifølge Martinsen oppnådde tiltaksbarna en dobbelt så stor nedgang i symptomer på angst og depresjon som det de barna som fikk mer tradisjonell oppfølging, oppnådde.

Å forstå egne og andres følelser

Tiltaket *Mestrende barn* går ut på å gi barna mestringsstrategier for å forebygge at problemene oppstår. Strategiene går

blant annet ut på å forstå egne og andres følelser og å gjenkjenne kroppslig ubehag som et mulig tegn på vanskelige følelser. Deretter lærer barna hvordan de kan motvirke slike følelser ved avspenning, fysisk aktivitet eller ved å søke hjelp.

– Barna øver også på å fortolke situasjoner mer realistisk, blant annet ved gradvis å møte det de frykter eller unngår. Dette lærer de i gruppemøter gjennom diskusjoner, aktiviteter, rollespill og lek, sier Martinsen.

Selve *Mestrende barn*-studien ble gjennomført 2014–2016. Deltakere var rundt 900 barn i alderen 8–12 år som var

diagnostisert som mer engstelige eller lei seg enn gjennomsnittet. Halvparten av skolene som deltok, ble tilfeldig valgt ut som tiltaksskoler. Barnas foreldre ble også engasjert, og tiltaket ble i hovedsak gjennomført av personell i skolehelsetjenesten og i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Alle har hjerne for matematikk

Å lære matematikk er et spørsmål om selvtillit, og om å få hjelp av en god lærer som tror på deg, mener OsloMet-forsker Bjørn Smestad.



Den eleven som ikke har tro på at han eller hun vil kunne lære matematikk, vil heller ikke bli flink i faget, sier forsker Bjørn Smestad ved OsloMet – storbyuniversitetet. I tillegg trenger eleven en støttende lærer og støttende foreldre.

Pugg med måte

Han fraråder ikke pugging av regler, men det må ikke overdrives. På et tidspunkt må elevens egen utforskning få overta. Matematikk er et fag som må forstås gjennom forklaringer og utforskning, og pugging alene gir ikke forståelse, mener Smestad. Han advarer også lærerne mot å gå for fort fram. La også de langsomste elevene få den tiden de trenger.

Fem råd til elevene

Smestad forsker på tiendetrinnselever og matematikk. Han har blant annet følgende fem råd til elevene:

1. Ikke tro at noen ikke kan lære matematikk, og ikke tro at *du* ikke kan lære faget.
2. Bruk den tiden du trenger. Matematikk er ingen fartsøvelse. Si det til læreren også.
3. Prøv deg fram. Lek med tall, tullregn. Stol på at din metode fører fram.
4. Prøv å forstå andres løsninger.
5. Spør! Og spør igjen. Slutt aldri å stille spørsmål. Hvorfor er det slik? Krev forklaringer, alltid.

Og ett råd til foreldrene

Og dette rådet til foreldrene: Det er ikke alltid lett å forstå hva læreren tenker. Be om foreldremøter der matematikken er temaet, og be om råd om hva foreldrene kan gjøre.



Nytt faglig råd for bedre lærerutdanning

Regjeringen vil ha innspill for å nå målene i den nasjonale strategien Lærerutdanning 2025, og setter derfor ned et faglig råd. Medlemmene skal bidra med kunnskap fra ulike deler av sektoren og fra ulike relevante forskningsområder.

Faglig råd skal bestå av 13 personer som er personlig oppnevnt av Kunnskapsdepartementet på grunnlag av sin kompetanse. Rådet skal ledes av Tine Prøitz, professor ved institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. De øvrige medlemmene er:

- Henning Fjørtoft, førsteamanuensis, NTNU
- Knut Steinar Engelsen, professor, Høgskolen Vestlandet
- Siw Skrøvset, dosent, Universitetet i Tromsø
- Mette Tollefsrud, instituttleder, OsloMet
- Andreas Lund, professor, UiO
- Elin Reikerås, professor, UiS
- Ane Krogseter Aarre, lektor Persbråten VGS
- Mimi Bjerkestrand, rektor, Slettebakken skole
- Bjørn Håvard Bjørklund, Kommunalsjef oppvekst, Bømlo kommune
- Hanan Mohamed Abdelrahman, lærer Lofsrud ungdomsskole
- Joakim Olsson, student på GLU 5-10, Høgskolen i Volda
- Synne Reitan, Fornebu idrettsbarnehage

Rådet skal utarbeide faglig funderte analyser og anbefalinger til bruk i oppfølgingen av den nasjonale strategien Lærerutdanning 2025. Rådet rapporterer formelt til Kunnskapsdepartementet, men dets analyser og anbefalinger i konkrete saker skal forelegges Nasjonalt forum for lærerutdanning og profesjonsutvikling (NFLP), før sakene eventuelt følges opp av rette instanser. NFLP kan anbefale departementet å gi utredningsoppdrag til Faglig råd knyttet til viktige spørsmål i oppfølgingen av strategien.

38 søker om å starte friskole i 2020

28 grunnskoler og 10 videregående skoler har søkt om å starte friskole med oppstart høsten 2020. I år ser man at de fleste søker på grunnlag av livssyn og profil. Antall skoler som søker på grunnlag av profil – som for eksempel idrettsskoler for ungdom og skoler med fokus på entreprenørskap – er stabilt, sier fungerende avdelingsdirektør i Utdanningsdirektoratet Magne Hopland Engebretsen.

Søkere

Slik er fordelingen av søknader for å opprette nye friskoler:

- 14 søker på grunnlag av livssyn – som humanistisk og kristent
- 11 søker som profilskoler med spesialisering på fag eller tema
- 6 søker på grunnlag av internasjonal læreplan
- 4 søker på grunnlag av anerkjent pedagogisk retning – slik som montessori- eller steinerskoler
- 3 søker på grunnlag av toppidrett på videregående

En grunnskole eller en videregående skole som blir godkjent etter friskoleloven, må tilby opplæring på et særskilt grunnlag. Disse skolene har rett til statstilskudd. Søkerne får svar innen 1. februar 2020, og de skolene som blir godkjent kan starte opp høsten 2020.

Matematikk og video

To skoler i Kristiansand lar 60 ungdomstrinnselever levere matematikkbesvarelser via video – med gode resultater, ifølge Universitetet i Agder (UiA).

Mens undervisningsvideoer ikke er uvanlig, er det definitivt mer uvanlig at elever besvarer oppgaver ved hjelp av video. Det skjer i Kristiansand, ifølge nettsiden til De regionale forskningsfondene. Videoopplegget er en del av forskningsprosjektet *Digital interaktiv matematikkundervisning* (DIM), gjennomført ved Samfundet og Ve skoler i perioden 2015–2018.

Oppgavebesvarelser i form av video

Når forskerne sammenlignet snittet ved nasjonale prøver, hadde den ene klassen som fulgte DIM-opplegget «dobbelte så stor framgang fra 8. til 9. klasse som det man kunne forvente», ifølge De regionale forskningsfondenes nettside.

– Lærerne trekker fram at videoene gir innblikk i hvordan elevene tenker. Videoene avslører også om det er ideer som elevene fremdeles sliter med etter en tids undervisning, slik at lærerne kan fokusere på dette før et tema avsluttes,

sier forsker og doktorgradsstipendiat i matematikdidaktikk Anders Støle Fidje ved UiA.

– Elevvideoene endret maktstrukturen i klasserommet. Elevenes tenkemåter blir utgangspunktet for oppsummeringene, og i en del tilfeller var det elevene selv som ble ‘ekspertene’ i diskusjonene. Dette skapte større engasjement hos elevene, sier Støle Fidje.

Utfordringen er å forklare egen tenkning

For elevene var den store utfordringen at de måtte lære seg til å forklare framgangsmåtene sine slik at de ble forståelige for dem selv, for medelevene og for lærerne. Dette er også det viktigste ved videoene, ifølge Støle Fidje. De må tenke gjennom det de selv har gjort og sette ord på det. Ifølge Støle Fidje vil dette rett og slett si god trening i å forstå matematikk.

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Solskjær – en god lærer

Engelske og norske forskere heier på Ole Gunnar Solskjær, og de forsøker å forklare hvorfor Manchester United er et vinnerlag under Solskjærs ledelse.

Dag Vidar Hanstad, professor ved Norges idrettshøgskole, uttaler om Ole Gunnar Solskjær på sin egen blogg i januar: «*Han er vikaren vi elsket på skolen*, som kom med nye ideer og skapte godt humør. Det ser ut til å være slik i Manchester United nå. Det er enkelt å observere hva han har skapt på banen, men til mediene har det lekket informasjon om at hele klubben har fått en oppblomstring.»

Anthony Miller er sportspsykolog ved Staffordshire University nær Manchester. Han forteller om *den sosiale identitetsteorien*. Enkelt sagt går teorien ut på å skape samhold i gruppen og å gi den enkelte et bedre selvilde. Solskjær gir spillerne bedre selvtillit som gruppe. Han har stor sosial intelligens. (Millers artikkel *Why Manchester United should make Ole Gunnar Solskjær manager next season* ligger åpen på nettet).

Foto: Action Images/NITB scampix





Dataspill gjør deg bedre i engelsk

Tenåringer som ofte spiller dataspill blir bedre i engelsk enn ikke-spillerne, ifølge tidsskriftet *Language Learning & Technology*. 1000 svenske niendeklassinger deltok i studien.

Elever som brukte mye tid foran dataspillskjermen fikk større ordforråd og ble flinkere med vanskelige ord enn andre elever, ifølge Pia Sundquist, dosent i engelsk ved Universitetet i Oslo og Universitetet i Karlstad i Sverige. Sundquists 1000 niendeklassinger fikk to gloseprøver på engelsk, og de måtte svare på spørsmål om hvordan de brukte engelsk utenom skoletiden, samt hvilke dataspillvaner de hadde.

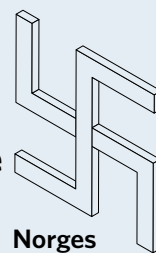
Sundquist framhever at spillernes generelle engelskkunnskaper ble bedre. Ordkunnskapene gikk med andre ord ut over de typiske spilltermene. Elevene ble flinkere hva angår både ordkunnskap og ordforståelse.

Oppfordrer tenåringer til å spille

Med andre ord: Er du tenåring, så spill mye. Du lærer mindre av å spille lite eller aldri. Sundquist understreker imidlertid at blant ikke-spillerne var det elever som var veldig gode i engelsk. Dette gjelder imidlertid bare dem som regner seg selv som storforbrukere av engelsk på fritiden, de ser store mengder engelskspråklige serier og filmer på tv, og bruker engelskspråklige sosiale medier.

Både dataspill, serier og filmer er med andre ord uformelle måter å lære engelsk på, tidsfordriv der man får engelsk «på kjøpet», som Sundquist sier. Elevene ser ikke på seg selv som «elever», de bare bruker språket, helt selvfølgelig. Er det så ingen ulemper? Jo da:

– Ingen synes at ungdommer skal sitte dag inn og dag ut foran skjermen. Noen blir avhengige, og det er problematisk, sier hun. – Men for det engelske ordforrådet er det bra!



Nazi-gymnasiastene

Norges første naziparti var Norges Nasjonalsosialistiske Arbeiderparti, NNSAP. Partiet rekrutterte ikke minst blant norske gymnasiaster, altså elever i videregående skole.

NNSAP ble stiftet i 1932, Nasjonal Samling (NS) kom året etter. Ifølge *Forskningsmagasinet Apollo* nr. 1/2019 ble NNSAP aldri noen reell maktfaktor med sine rundt 500 medlemmer, men det fikk altså relativt stor oppslutning blant gymnasungdom.

Man bør ha *in mente* at gymnaset, eller videregående skole som det heter i dag, før Den andre verdenskrig nesten utelukkende rekrutterte sine elever blant borgerskapets og den velbergede middelklasses barn, og at 1930-tallet var en tid med beinharde klassekamper.

– De marsjerte i Oslos gater i full mundur med hakekors og uniformer på jakt etter kommunister og jøder, sier Terje Emberland, seniorforsker ved Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, til *Apollo*.

NNSAP var 'radikalt' og militant og hadde appell til mange gymnaselever.

Da NS ble stiftet, var aktivister fra NNSAP med i dette arbeidet, og noen fikk sentrale posisjoner. Andre mente Vidkun Quisling var for lite rasistisk og for borgerlig, og de valgte NNSAP. Noen valgte likevel å gå inn i NS' paramilitære organisasjon Hirden. Utover på 1930-tallet, da det begynte å gå opp for stadig flere hva Hitler-Tyskland virkelig sto for, falt mange fra, men noen ble igjen som en slags «siste dagers hellige», ifølge Emberland. Mange av disse igjen ble noen av Gestapos viktigste norske støttespillere.

I tillegg til forskerstillingen ved Holocaust-senteret er Emberland tilknyttet Senter for ekstremismestudier (C-Rex) ved Universitetet i Oslo.

150 år med læremidler

Den konkrete skolehistorien

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

I gamle Midtbyen skole i Hamar, nå en del av Høgskolen i Midt-Norge, ligger Haugesamlingen, en samling med pedagogiske læremidler og konkretiseringsgjenstander. I dette nummeret starter vi en serie der utvalgte objekter fra Haugesamlingen blir presentert (se siste omslagsside).

Haugesamlingen fordeler seg på to etasjer. I første etasje kan man besøke et klasserom i 1960 til 1970-tallsstil. Inntrykket for en som hadde sin skolegang på 70-tallet er at, ja, nettopp slik så klasserommet mitt ut. Det eneste som skiller seg fra de gamle minnene er trådkurvene med utvalgte skolebøker som representerer ulike fag og ulike år. Dette er bøker lærerstudenter og andre interesserte kan bla gjennom for å danne seg et bilde av hvordan faget har utviklet seg gjennom tidene.

Kuriosa fra skolehistorien

I kjelleretasjen blir det hele langt mer eksotisk. Et gammelt klasserom fra 1890-tallet er rekonstruert, og over alt, utstilt på vegger og gulv, læremidler og konkrete fra skolehistorien. De av oss som har opplevd å ha blitt undervist gjennom plansjer, vet hvordan disse har kunnet feste seg i hukommelsen og forme oppfatninger som kanskje holder seg gjennom hele livet: hendelser fra bibelhistorien, oversikt over eksotiske dyr, planter, illustrasjon av mål og vekt, osv.

Ettersom virksomheten innenfor

skolen er så mangfoldig, blir utstillingen også svært variert. Her er skolehistorien representert i taktil form. På mange måter minner utstillingen om de gamle museene der alle slags objekter ble presentert side om side, her i form av: pennaler i tre, fossiler, modeller som viser månens ferd rundt jorda (tellurium), instrument for innlæring av nye melodier (psalmodikon), osv.

Hentet fra gamle skoleloft

Samlingens grunnlegger, Knut Ståle Hauge, forteller at han har samlet skolerelaterte gjenstander litt etter litt siden slutten av 1970-tallet. En viktig del av samlingen kommer opprinnelig fra lærerskolen på Hamar, som ble lagt ned i 1937. Alt inventaret fra skolen ble da flyttet til Elverum og plassert på bortgjemte loft. I 1994 fant han her en mengde fysikkutstyr og plansjer, som er blitt en del av samlingen. Ellers har diverse skoleloft i Mjødistriktet raust avgitt gjenstander til samlingen.

Demonstrerer pedagogisk tenkning

Knut Ståle Hauge forteller at samlingen brukes til å demonstrere utviklingen



av faglig stoffutvalg og pedagogisk tenkning gjennom 150 år. Den skal gi studentene en plattform for de ulike fagstudier, for eksempel kan en biolog gi studentene en 1950-time om astrologi med tellurium og gamle plansjer. Etterpå servers Oslofrokost.

Kildematerialet brukes også som bakgrunn for forskning og generelt som en arena for skolehistorisk mimring og inspirasjon. På skolens intranett ligger avfotografert ca. 700 plansjer i ulike fag til avbenyttelse.

Åpent for besøk

Foruten studenter og vitenskapelig personale, er samlingen blitt brukt av jubileumsklasser, og utenfor skolen er



Førsteamanuensis Knut Ståle Hauge foran noen av læremidlene og konkretiseringsgjenstandene fra Haugesamlingen i Hamar.

samlingen brukt av lærergrupper på planleggingsdager, historielag osv. I mars kommer kunstforeningen og får et foredrag om *Kunst i skolen gjennom tidene*.

Haugesamlingen er åpen etter avtale. Tid kan bestilles over skolens intranett. Alle som underviser lærerstudenter kommer inn via adgangskortet sitt.

Du finner mer om samlingen på nettsidene: <https://www.inn.no/prosjektsider/haugesamlingen>



INNFIR DIN SKOLEKANTINE NYE LOVKRAV?

Nå må kontantsalg registreres på et godkjent kassasystem!

I tillegg til å innfri det nye lovkravet bidrar Kantinekortet til flere gode fordeler for skolekantinene:

- Ingen kontanthåndtering
- Enkle og oversiktlige salgsrapporter
- Bedre foreldrekontroll og sunnere mat til elevene
- Kortere køer og mer spisetid

Tenker du at Kantinekortet kan være løsningen for din skole så hører vi gjerne fra deg.

Ring 40 64 52 15 eller send til kontakt@kantinekortet.no

BRUKES PÅ
70 SKOLER
MED
20 000 ELEVER



www.kantinekortet.no



Samarbeid om elever på tvers

■ AV BAARD JOHANNESSEN, TORHILD SKOTHEIM, JULIE EK HOLST-JÆGER

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Nye krav til tverrfaglig samarbeid om elevene kommer uten noen oppskrift på hvordan dette skal foregå. Det utfordrer kommuner og skoler til selv å finne nye arbeidsmåter.

I rapporten som By- og regions forskningsinstituttet (NIBR) publiserte i 2018, forsterkes en bekymring som vi har hatt lenge: Stadig flere elever får ikke hjelp når de trenger det – og konsekvensene er alvorlige (Tronstad, Nygaard og Bask, 2018). Rapporten belyser først og fremst situasjonen for innvandrere i store byer, at flere sakker akterut og ekskluderes fra viktige arenaer. Samtidig vet vi at frafallet i skolen generelt er et gjenstridig problem og angår etter hvert yngre og yngre elever. Skolen skal favne alle, men i tett samarbeid med foreldre, sosiallærere, assistenter, helsesykepleiere, aktører fra PPT og BUP. Hvorfor får vi det ikke bedre til? Hva er det i samarbeidet som glipper?

Dette var nok noe av bakgrunnen for at det i

opplæringsloven paragraf 15-8 ble tilføyd at skolen «skal samarbeide med relevante kommunale tenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlege, sosiale eller emosjonelle vanskar». I denne artikkelen problematiserer vi hva denne lovendringen kan bety for kommuner og skoler.

Utfordringsbildet

Erstad (2018) gir en oppdatert fremstilling av dagens sammensatte og svært heterogene oppvekstvilkår for barn og unge. Fra Oslo til Frøya er det stor geografisk avstand, men kompleksiteten i barn og unges utfordringer har flere likhetstrekk. Dette er kunnskap som kommunene bør

være oppmerksom på i møte med en utfordrende skoledag. Ungdata forteller at ca. 80 prosent av ungdommene er tilpasningsdyktige og fornøyde med hjemmeforhold og skoleliv (Bakken, 2016). I dag er det heller ikke uvanlig med et nært vennskap mellom foreldre og barn. Men hos de siste 20 prosent av ungdommene står det ikke like bra til. Skolene og deres samarbeidspartnere forteller om et sammensatt og svært krevende utfordringsbilde der barn og unge opplever et krysspress for å lykkes. De unge opplever at avstanden mellom den du er og den du ønsker å være utfordrer selvoppfatningen (Rogers, 1982). Disse barn og unge krever en særskilt oppfølging fra skolen og deres samarbeidspartnere. Likevel er det akkurat her, der samarbeidet er så nødvendig, at det glipper.

Den nye lovparagrafen pålegger skolen og andre kommunale tjenester å samarbeide, men departementet ikke har sagt noe om *hvordan* dette skal gjennomføres i praksis. Det blir slik overlatt til den enkelte kommune og skole å finne gode løsninger, etter vår mening en invitasjon til å tenke nytt og redefinere hva samarbeid betyr. Vi innfører begrepet å *samordne* og mener med det en metodisk tilnærming som krever tiltak ut over egen fagforståelse. Dette fordrer også en felles forståelse og *samtidighet* i innsatsen. Slik tolker vi det tverrfaglige samarbeidet som er beskrevet og hjemlet i opplæringsloven paragraf 15-8.

Skolens samarbeidspartnere

Skolen samarbeider med andre profesjoner for å svare på det som barn og unge trenger. Det kan være skolens egen helsesykepleier, spesialpedagog eller rådgiver. I tillegg er det tjenester som deles av mange skoler i kommunen. Disse kan være pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barnevernet, politi eller barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Interne og eksterne ressurser bistår både eleven og læreren. I 2015 initierte Kunnskapsdepartementet prosjektet 0–24 (2015–2020). Hovedmålsettingen for dette arbeidet er samordning av lovverk og tjenester slik at hjelp til barn og unge blir omforent og mest mulig samtidig. Det er ikke en selvfølge at hjelp til lærer og elev gis til rett tid og på rett måte. «Et

lag rundt eleven» er et utviklingsprosjekt fra Utdanningsdirektoratet der det forskes på hvordan skoler kan samhandle til beste for elever og lærere. Dette skjer i samarbeid med Utdanningsdirektoratet, Storbyuniversitetet OsloMet og Universitetet i Stavanger.

Tverrfaglig samarbeid – et organisasjonsspørsmål

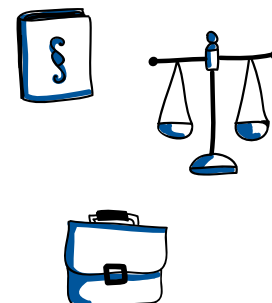
Figur 1 viser at det store flertallet av ledere i grunnskolen, uansett skolestørrelse, mener at skolen samarbeider med PP-tjenesten, helsetjenesten og barnevernet (Utdanningsdirektoratet, 2017). De største skolene samarbeider med nevnte tjenester noe oftere. Habiliteringstjenesten samarbeider minst med skolene, mens 70 prosent av lederne på store grunnskoler sier at de samarbeider med barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk. Et lite antall, mindre enn 15 prosent, oppgir at de samarbeider med andre instanser enn de nevnte.

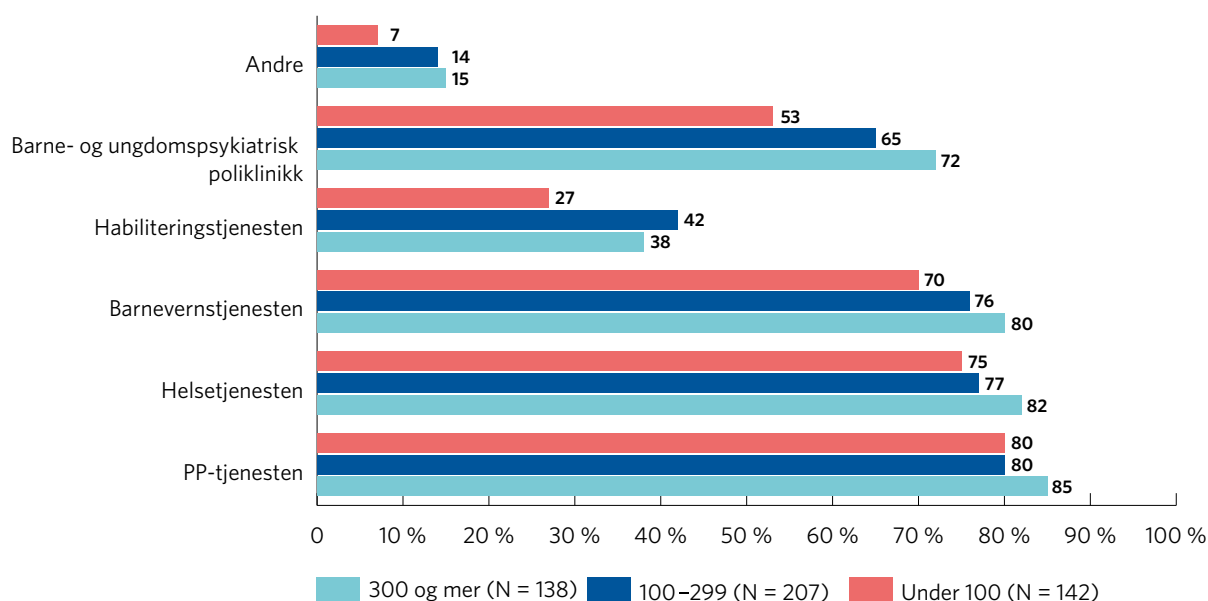
De fleste kommunene mener de har fellesrutiner for tverrfaglig samarbeid ved deres skole. Omtrent tre fjerdedeler av lederne i grunnskolen svarer at hjelpetjenestenes arbeid samordnes inn mot skolen. Svar fra ledere i ulike regioner og store og små kommuner viser ingen forskjeller (Nordahl, mfl., 2018). Rapporten forteller ikke noe om hvordan dette samarbeidet foregår, bare hvordan det organiseres.

Hvorfor glipper samarbeidet?

Utenforskap skjer ikke i én sektor. Utenforskap er sektorovergripende og fordrer derfor at ulike sektorer må samarbeide. Det finnes ikke mye forskning på tverrsektoriell ledelse, men Schafft og Mamelund (2016) publiserte en kvalitative studie fra skolen der forskerne gir følgende beskrivelse av denne lederformen:

Den tverrsektorielle ledelsen [her forklart med rektor og Nav-leder] bør sørge for at det skoleinterne samarbeidet rundt elevene ikke er et resultat av at partene skyver over oppgaver til hverandre av rent ressursmessige grunner (Schafft & Mamelund, 2016, s. 80).





Figur 1: — Hvilke instanser samarbeider skolen med? Flere kryss mulig. Etter skolestørrelse. I prosent (Kilde: Nordahl mfl., 2018, s. 185).

Profesjonenes ulike mandater, ansvarsforhold, organisasjonskultur, interesser og kompetanse kan være til hinder for å danne tette, omforente og samordnede tiltak rundt for eksempel barn og unge som står i fare for å falle utenfor. Sektorgrenser er gjerne doble: Oppfølging av et individ plasseres dessverre fort i en sektor, uavhengig av om vi er i en storby eller på landsbygda. Dette danner gjerne barrierer mot andre sektorer og profesjoner, som igjen kan forkludre samarbeid og koordinering. Revir-tenkning kan føre til domenekonflikter som hindrer gode løsninger. Prosessen mot et godt og omforent mål kan også utfordres når enkeltaktører i samarbeidet påberoper seg retten til å ta de endelige avgjørelser. Noen kaller dette maktutøvelse. Mange vil nok kjenne seg igjen fra ansvarsgruppemøter der det helt klart har foregått profesjonskamper. Det kommer det ikke noe godt ut av. Profesjoner forholder seg i tillegg til ulike lovverk og ulike måter å tolke taushetsplikten på. Dette utfordrer helt klart tverrfaglige og tverretatlige samarbeidsprosesser og kan få alvorlige konsekvenser for de barna og ungdommene det gjelder. Nyutdannede lærere kan dessverre oppleve å komme til kort i samarbeidet med folk med lang fartstid. Gode løsninger krever en

tverrfaglig delingskultur der partene respekteres og har tillit til hverandre gjennom kjennskap til hverandres kompetanser. Kanskje er det behov for ny kompetanse i det å samarbeide på tvers. I så fall trengs det ressurser som kanaliseres til et tverrfaglig utviklingsarbeid i kommuner og skoler.

Elevtjeneste i videregående skole er et eksempel på hvordan skoler organiserer sin hjelpetjeneste for å samordne tiltakene for sårbar ungdom. Halvorsen (2017) har gjennomført en undersøkelse om hvordan disse tiltakene fungerer på en videregående skole. Hun påpeker at en dialogisk ledelsesform er helt avgjørende for læring og endring i organisasjonen.

Gode grep

En god ledelse er betydningsfull. I de seinere år har skolene prøvd ut ulike måter å organisere og lede et tverrfaglig arbeid på med eleven og hjelpene i fokus. Skolelederne må først og fremst håndtere rammer for sammensatte møter, og skolen må være i stand til å rigge et møte mellom mange parter som ivaretar et likeverd mellom alle involverte. Skolelederen bør ha et systemisk perspektiv med seg i møtelederrollen. Dette innebærer å ha et bevisst forhold til hvordan de

ulike relasjonene i møtet virker på hverandre, og samtidig se helheten i situasjonen. I tillegg til at deltakerne representerer ulike fagfelt og tjenester, skal de i møtet samspille konstruktivt – noe som i stor grad blir skolelederens ansvar. Det er nærliggende å peke på maktkonstellasjoner slik som beskrevet av Bolman og Deal (2014). Skolelederen bør være særskilt oppmerksom på misbruk av posisjons- og ekspertmakt i det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet.

Ledere som lykkes i denne type ledelse, innehar solid innsikt i premisser for god kommunikasjon, og gjennom handling viser de tillit til hverandres kunnskapsbaser (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland, 2011). De er gode lyttere og legger til rette for dialoger ut fra demokratiske prinsipper. Lederen involverer alle deltakere og legger til rette for likeverd gjennom turtaking, forståelse av kroppsspråk og bruk av stjerneformede dialoger (Alexander, 2008). Dette kan gjøres ved å bruke sirkulære spørreteknikker som får deltakerne til å reflektere over de andres perspektiv. Dette kan være spørsmål som utforsker forskjeller snarere enn å forsterke dem, for eksempel: Hvilke relasjoner har du til barnet og familien? Hvordan tror du de enkelte involverte personene tenker om situasjonen? (Carson og Birkeland 2009). I samtaler med ulike profesjoner ble ledere oppmuntret til å fokusere på gode fremtidsdialoger (Skjeseth, 2017). Med det siste grepet skal ledere øve på å stimulere deltakere til å tenke langsiktig slik at omforente og samtidige tiltak peker på fremtidige og realistiske mål (Glavin og Erdal, 2013).

Skjeseth (2017) beskriver forventningsavklaringer som et grunnleggende prinsipp i tverrfaglig ledelse. Dette innebærer en realitetsorientering og en gjensidig forståelse av at elevers læring fordrer samarbeid mellom aktørene. Borg, Christensen, Fossestøl og Pålshaugen (2014) understreker i rapporten «Et lag rundt læreren» at skoleleders eierskap til elevers utfordringer er helt avgjørende.

Det er ikke gitt at skoleledere intuitivt forstår prinsippene bak tverrfaglig ledelse og er villig til å «eie» tiltaksutviklingen. I rapporten «Et lag rundt læreren» skriver forfatterne:

[...] enkeltpersoner vil ikke være i stand til å utvikle det formelle og reelle grunnlaget for en omforent forståelse, de ulike faggruppernes samarbeid og relasjoner. Til det kreves ledelse. (ibid. s. 53).

De foreslår en modell for å bygge et tverrfaglig lag, som blir kalt «Ledelses- og organisasjonsmodellen». Et grep i denne modellen er utvikling av et opplæringsprogram for ledere som initieres og høster erfaringer av tverrfaglig samarbeid med ulike yrkesgrupper i grunnskolen, for sosialfaglige utdannede, PPT, assistenter og helsetjenesten.

Bedre tverrfaglig innsats (BTI) er en arbeidsmetode som muliggjør felles forståelse og omforente tiltak fra ulike bidragsytere. Prosjektet «Stafettloggen» fra Haugesund kommune er ett eksempel som Kunnskapsdepartementet bruker i Meld. St. nr. 21 (2017–2017). Der er prinsipper fra godt tverrfaglig arbeid operasjonalisert. I «Stafettloggen» finner vi noen forutsetninger for et vellykket samarbeid. Glavin og Erdal (2013) formulerer disse som en slags metodikk for tverrfaglighet: Arbeidet må være forankret i et *felles mål* som ikke er tilfeldig, men definert som *nødvendig og nyttig* for alle fagprofesjoner som er involvert. Den gjensidige *respekten og tilliten* man får gjennom dypere kjennskap til hverandres profesjonsfelt, øker muligheten for å kunne anerkjenne hverandres innspill og ideer og se en sak fra ulike synsvinkler. Videre vil *trygghet* i samarbeidet være betydningsfullt. Trygghet i samarbeidet utvikler seg gjerne gjennom erfaringer der samarbeidet viser seg å innfri målene. Samarbeidet må også være mulig å gjennomføre, ha en realistisk horisont, som blant annet kan innebære et klart tidsaspekt og en oversikt over tilgjengelige ressurser og strukturer. Glavin og Erdal (2013) understreker at et godt samarbeid i tillegg avhenger av evnen til problemløsning, til fleksibilitet og til endringsvilje hos deltakerne. Vi forstår at en slik kvalitativ ny tilnærming til eleven kan utfordre den faglige forståelsen og innsatsen. Det er ikke gitt at skoler kjenner til og er fortrolig med denne arbeidsmetodikken, men det er vår påstand at brukeren, i dette tilfellet den sårbare eleven og dens foresatte, kan

LITTERATUR

ALEXANDER, R. (2008). *Towards a dialogic teaching: rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.

ANDREASSEN, T.A. & FOSSESTØL, K. (2014). Utfordrende inkluderingspolitikk – samstyring for omforming av institusjonell logikk i arbeidslivet, helsetjenesten og NAV. *Tidsskrift for samfunnsforskning* (02).

ARBEIDS- OG VELFERDS DIREKTORATET (2014). *Prosjektbeskrivelse for Forsøk med NAV-veileder i videregående skole*, Avdir. Internt notat.

BAKKEN, A. (2016). Ungdata 2016. Nasjonale resultater. NOVA. Rapport 8/2016. Oslo: NOVA.

BOLMAN, L.G. & DEAL, T.G. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal.

BORG, E., DRANGE, I., FOSSESTØL, K. & JAR-NING, H. (2014). *Et lag rundt læreren*. AFI rapport 2014:8. Hentet 18. desember 2008. <<http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/AFI/Publikasjoner-AFI/Et-lag-rundt-laereren>>

BRATTETEG, I.-L. (2013) *Bedre tverrfaglig innsats*. Hentet 30. sept. 2018 fra

<<https://www.haugesund.kommune.no/stafettloggen/5804-bedre-tverrfaglig-innsats>>

CARSON, N. & BIRKELAND, Å. (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

EIDE, S.B., GRELLAND, H.H., KRISTIANSEN, A., SÆVAREID, H.I. & AASLAND, D.G. (2011). *For di vi er mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

ERSTAD, I. (2018). Barn og unge i Norge i det 21. århundre. I: B. Johannessen og T. Skotheim, *Barn og unge i midten*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

GLAVIN, K. & ERDAL, B. (2013) *Tverrfaglig samarbeid i praksis*. Oslo: Kommuneforlaget.

HALVORSEN, E.S. (2017). *Kapasitetsbyggende prosesser i elevtjenesten på en videregående skole – hvordan finne de rette tiltakene?* Trondheim, NTNU.

JOHANNESSEN, B. & SKOTHEIM, T. (2018). *Barn og unge i midten*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

MELD. ST. NR. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NORDAHL, T. MFL. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen

for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Bergen: Fagbokforlaget. Nettversjon: <<https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/nyheter/rapport-fra-ekspertutvalget-for-barn-og-unge-med-behov-for-saerskilt-tilrettelegging/>>

OPPLÆRINGSLOVEN (1998). Oslo, Kunnskapsdepartementet, hentet fra Lovdata.

SCHAFFT, A. & MALMLUND, S.E. (2016). *Forsøk med NAV-veileder i videregående skole – en underviseevaluering (AFI-Rapport 2016:04)*.

SKJESETH, E. (2017). Undervisningsrekke for Forsøk med NAV-veileder i videregående skole, Gardermoen 28. april 2017.

TRONSTAD, K.R., NYGAARD, M. & BASK, M. (2018). *Accumulation of welfare problems among immigrants in Norway*. <<https://www.imdi.no/contentassets/1960eb95349149f5afac37f6649a3886/accumulation-of-welfare-problems-among-immigrants-in-norway.pdf>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2018). o-24-prosjektet. Hentet fra <<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/nordisk-o-24-samarbeid/>>

ha stor nytte av denne tilnærmingen når løsninger og eventuelle tiltak blir belyst og bearbeidet i et bredt profesjonsfellesskap.

Forutsetningen for å lykkes

Til slutt vil vi igjen presisere at det er skoleleders oppgave og ansvar å lede det tverrfaglige og tverretatlig samarbeidet. Det kreves en særskilt lederkompetanse for å utøve dette arbeidet på en profesjonell og faglig forsvarlig måte. Rektors eierskap, rammesetting, involvering og utøvelse av delegert ansvar er hovedinnholdet for å lykkes i tverrfaglig samarbeid.

Det er et komplisert arbeid som skal rigges når sårbare barn og unge skal ivaretas innenfor den nye paragrafen i opplæringsloven, men det er mulig å få til hvis samarbeidsaktørene kan være likeverdige, villige til å anerkjenne hverandres kompetanse og åpne for å tenke nytt sammen – og der utgangspunktet alltid må være det enkelte barn og den enkelte ungdom.



Baard Johannessen er førstelektor i pedagogikk. Han har mange års erfaring fra praksisfeltet og arbeider i dag ved grunnskolelærerutdanningen ved OsloMet. Han har engasjert seg i arbeid og forskning knyttet til tverrfaglig arbeid i skolen samt praksisopplærings-tilbudet for grunnskolelærerstudenter.



Torhild Skotheim er universitetslektor i pedagogikk. Hun har mer enn 30 års erfaring som lærer i barne- og ungdomsskolen, både nasjonalt og internasjonalt. I dag arbeider hun ved grunnskolelærerutdanningen ved OsloMet. Hun har engasjert seg i arbeid og forskning knyttet til tverrfaglig arbeid i skolen samt i praksisopplæringstilbudet for grunnskolelærerstudenter.



Julie Ek Holst-Jæger har master i spesialpedagogikk, er spesialist i pedagogisk psykologisk rådgivning og har delmaster i utdanningsledelse. Hun har mange års erfaring fra praksisfeltet – fra barnehage, skole, barnevernet og sist som leder i PPT. Hun har engasjert seg i temaer knyttet til ledelse, rådgivning, tilpasset opplæring og tverrfaglig samarbeid.



Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i skolen

– behovet for en begrepsavklaring

■ AV BAARD JOHANNESSEN OG TORHILD SKOTHEIM

Gjennom en lovendring er skolene nå pålagt å samarbeide med andre kommunale tjenester, men samarbeid er et flertydig begrep. Her et forsøk på begrepsavklaringer rundt tverrfaglighet samt et forslag til beskrivelse av tverrfaglighetens ulike faser.

I august 2018 ble følgende paragraf innlemmet i opplæringsloven:

Skolen skal samarbeide med relevante kommunale tenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlege, sosiale eller emosjonelle vanskar (Lovdata).

Hele skolen blir med dette pålagt å delta i kommunalt samarbeid for å ivareta barnets behov. Men Kunnskapsdepartementet bidrar ikke i sin forskrift med noen utdypning av hva man her mener med begrepet *samarbeid*. Er det slik at departementet vurderer at tolkningen er entydig og omforent? Vår erfaring er at når ulike fagfolk og etater samarbeider med skolen om elever, så er dette et organisatorisk arbeid som kjennetegnes av ulike metodiske tilnærminger. Vi savner derfor en grunnleggende drøfting og konsensus om hvordan skolens fagfolk kan samarbeide godt og målrettet, og da spesielt for elever med helsemessige,

personlege, sosiale eller emosjonelle vanskar – eller det vi kaller de sårbare barna.

Vi skal her forklare noen viktige begreper i diskursen om tverrfaglig arbeid og peke på en metodisk tilnærming vi mener stimulerer til godt kommunalt tverrfaglig samarbeid.

Noen viktige begreper om tverrfaglighet

Med endringen av opplæringsloven er det nødvendig å være tydelig på at aktørene som bistår sårbare barn og unge, må fokusere på sitt felles ansvar, og at de må ha en felles forståelse av begrepene. Vi mener at tverrfaglig og tverretatlig innsats i skolen krever noe mer enn vanlig samarbeid (Johannessen og Skotheim, 2018), og har valgt å hente innhold til begrepene *tverrfaglig* og *tverretatlig* fra miljøforskningen slik den blir presentert hos Nenseth, Thaulow, Vogt og Orderud (2010).

Miljøforskning har en lang tradisjon for omforent forståelse av miljøutfordringer og samtidig innsats fra ulike fag. Skjeseth (2017) har bidratt til

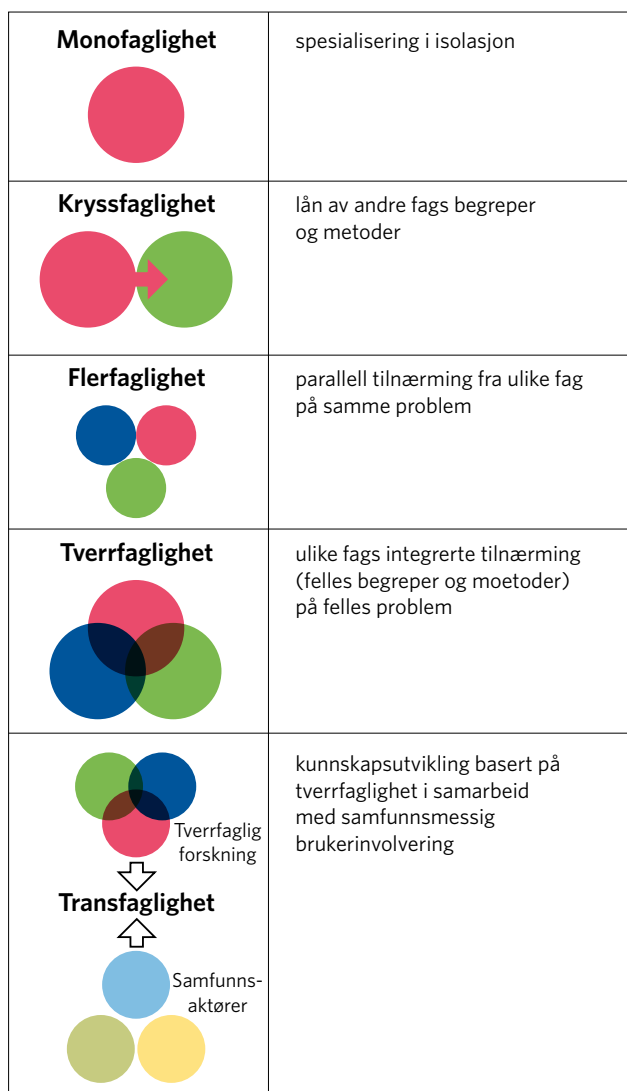
en skoletilpasset oversettelse av miljøbegrepene slik at de kan være operative for ansatte i skolen:

- *Monofaglighet*. Skolen har lang tradisjon for å jobbe monofaglig når utfordringer skal løses. Eksperten, det være seg psykolog eller helse-sykepleier, bruker sin isolerte fagkompetanse for å bistå skolen i sitt arbeid.
- *Kryssfaglig* tilnærming oppstår når fagfolk låner begreper og metoder fra andre fag. Et eksempel er spesialpedagogen som låner begreper fra psykologen for å beskrive problemene til en elev på best mulig måte.
- Den mest relevante distinksjonen i skolen er mellom flerfaglig og tverrfaglig samarbeid. Vi mener at disse begrepene som oftest brukes om hverandre i skolens praksisfelt. *Flerfaglig samarbeid* er betegnelse for en parallell tilnærming fra ulike fag på samme problem. Et eksempel er når helsetjenesten og spesialpedagogen hver for seg bestemmer tiltak for en elev ut fra sin egen fagforståelse.
- *Tverrfaglig arbeid* er betegnelsen på ulike fags omforente tilnærming (felles begreper og metoder) på felles problem. Her enes psykologen, helsesykepleier og spesialpedagogen om elevens hovedutfordring, og blir i fellesskap omforent om de samtidige tiltakene for eleven. Det er *graden av integrasjon* som utgjør forskjellen mellom flerfaglig og tverrfaglig forståelse.
- I et *transfaglig arbeid* brukes prinsipper fra tverrfaglig arbeid, men med aktiv bruker-involvering, jf. «Stafettloggen» fra Hauge-sund kommune (Nenseth, Thaulow, Vogt & Orderud, 2010).

Det tverrfaglige arbeidets ulike faser

Bhaskar og Danermark (2017) viser hvordan prosessen ved tverrfaglig og tverretatlig arbeid kan deles inn i fire faser. Her skal vi kort utdype fasemodellen for å vise hvordan skoler kan utvikle seg og arbeide bedre gjennom tverrfaglig og tverretatlig innsats for å kvalitetssikre arbeidet og tiltakene rundt sårbare elever.

- *Fase 1 er monofaglig*, der de enkelte disipliner kommer med eksperter på sitt avgrensede felt.



Figur 1: Ulike former for faglig samarbeid.

I skolen er norsklæreren ekspert i sitt fag på samme måte som helsesykepleier.

- *Fase 2 er flerfaglig* samarbeid. For at fagfolk skal komme fram til et fruktbart resultat, er det viktig at det er en grunnleggende forståelse for hverandres fag og grunnbegreper. Ifølge Bhaskar og Danermark (2017) lærer fagpersonene av hverandre i fase 2, men ivaretar samtidig sin egen faglighet, slik som beskrevet i *kryssfaglig arbeid*.
- I *Fase 3 skjer en integrasjon* av kunnskap og



forståelse slik at den konkrete utfordringen fremstår som endret; det oppstår noe nytt gjennom omforent forståelse og avklaring av utfordringen. Når fagfolk jobber på denne måten, kommer det frem ny kunnskap som ikke har vært der før. I skolens arbeid kan det bety nye måter å løse elevenes ofte komplekse problemer på.

I denne fasen er det interessant at disiplinene ikke må integreres i den grad at de oppløses til et stort «felles fag». Som skole trenger vi å fortsette å utvikle både dybde- og breddekompetanse til fagfolk som bistår i arbeid med sårbare barn og unge.

- *Fase 4* bruker forståelsen fra fase 3 til å gjennomføre *intervensjoner*. Disse kan sies å være syretesten på om den tverrfaglige kunnskapen er gyldig.

I innledningen etterlyste vi en utdypning av hva Kunnskapsdepartementet mener når de lovfester at skoler skal delta i kommunalt samarbeid. Her har vi forsøkt å bidra med noen teoretiske og metodiske muligheter. Men å ta disse i bruk kan man ikke gjøre uten videre. Tverrfaglig arbeid krever øvelse.

LITTERATUR

- BORGE, E., DRANGE, I., FOSSESTØL, K. & JARNING, H.** (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet 2014:1.
- BHASKAR, R. & DANERMARK, B.** (2017). *Interdisciplinarity and Wellbeing*, Taylor and Francis.
- JOHANNESSEN, B. & SKOTHEIM, T.** (2018). *Barn og unge i midten*. Oslo: Gyldendal.
- LOVDATA** (2018). Opplæringsloven.
- MELD. ST. NR. 21** (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- NENSETH, V., THAULOW, H., VOGT, R.D. & ORDERUD, G.** (2010). *Tverrfaglig miljøforskning – en kunnskapsstatus*. CIENS-rapport nr. 2-2010. Oslo: CIENS.
- SKJESETH, E.** (2017). Tittel på forelesning: «Analyse av tverrsektorielt samarbeid». Gardermoen.

ANNONSE



ALLE KAN LÆRE Å LESE!

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

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

LOGOS er en datatest som bistår med akkurat dette. Den kartlegger leseferdigheten til den enkelte elev, og gir deg forslag til slike individuelle tiltak basert på elevens testresultater.

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

Logos

Logometrica™

Tidlig intervensjon

Skole med eget Nav-kontor

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Borgund videregående skole i Ålesund har sitt eget Nav-kontor på skolen. For elevene blir det enklere å ta kontakt og få hjelp fra Nav-systemet, samtidig som Nav får verdifull informasjon både om enkeltelever og om skolesystemet som sådan.

Et stort forsøksprosjekt med nav-veiledere på videregående skoler i alle fylker er nettopp blitt avsluttet. Kun noen ganske få nav-kontorer har valgt å videreføre prosjektet. Et av disse er Nav-kontoret i Ålesund kommune som viderefører sitt samarbeid med Borgund videregående skole. Dette er en skole med 900 elever med kun yrkesfaglige linjer.

Nav-kontor på skolen tre dager i uka

Avtalen mellom Nav-kontoret og Borgund videregående skole innebærer at skolens eget Nav-kontor er tilgjengelig for elevene tre dager i uken. De trenger ikke bestille time, de trenger ikke manøvrere seg fram gjennom en telefonkø, de kan bare gå ned og banke på døra. Der møter de Nadia Grønning og Marte Øksenvåg Sand, to vaskeekte Nav-medarbeidere som hver har 60 prosent av arbeidstiden sin på skolen.

Både Nadia og Marte har mange års erfaring med å jobbe innenfor Nav. Etter at de begynte på Borgund opplever de å kjenne skolesystemet mye bedre enn de gjorde før. De ser nå hvordan skolen arbeider med elevene og hvilke muligheter skolen har for å iverksette tiltak.

– Dette er de samme elevene som vi alltid har jobbet med, men da jeg arbeidet ved Nav-kontoret møtte jeg dem på et langt senere tidspunkt, gjerne et halvt år etter at de hadde forlatt skolen. Da kjente vi ikke elevenes historie, og vi måtte starte arbeidet fra grunnen av. Det kan hende at noen av disse elevene vil havne hos Nav til slutt, men da har vi i alle fall fulgt dem underveis og kjenner dem når de kommer. Vi vet hvilke tiltak som er prøvd, og vi kan derfor hjelpe dem raskere og med mer presise tiltak, sier Nadia.

Vi kjenner arbeidsmarkedet

Mange forbinder Nav med pengeutbetalinger, men de to Nav-veilederne forteller at dette er en svært liten del av det de holder på med. Deres bidrag på skolen er kunnskapen de har om arbeidsmarkedet og arbeidslivets forventninger til arbeidstaker. Det dreier seg ofte om å hjelpe elevene med å se hvilke valg de har og hvilke konsekvenser valgene kan få. Når en elev for eksempel vurderer å slutte på skolen for å finne seg et arbeid, kan Nav-medarbeiderne bidra med opplysninger om hva som skal til for å lykkes.

– Det er vanskelig for ungdommene å se mulighetene når de er i en vanskelig situasjon. Det viser seg ofte at problemene kan løses der og da. Ved å komme inn på et tidlig stadium kan vi hindre at de kommer inn i Nav-systemet som voksne, sier Nadia.

Det er en jevn strøm av henvendelser til Nav-veilederne ved skolen. Noen elever har behov for en deltidsjobb, enten fordi de har det trangt økonomisk eller fordi de trenger å få en fot innenfor arbeidslivet og knytte kontakter. Da kan Nav-kontoret hjelpe



Marte Øksenvåg Sand (venstre) og Nadia Grønning er Nav-veiledere og har fast kontor på Borgund videregående skole i Ålesund.

dem med jobbsøking og i noen tilfeller arbeidstrening.

Men mange trenger ifølge Marte også hjelp til å søke stipend fra Lånekassa – eller til å søke et midlertidig lån inntil stipendpengene kommer. For noen av elevene kan dette være avgjørende for at de skal klare å fullføre skolegangen.

Og en mindre sentral, men av og til avgjørende mulighet, er ifølge Marte at Nav kan ta direkte kontakt med rusomsorgen og hjelpe eleven i gang med rusbehandling. Dette er noe skolen ikke har anledning til å gjøre.

Det viktigste er å alltid ha noe å gjøre

Blant de elevene som har jevnlig kontakt med Nav, er det mange som går inn og ut av skolen, de er ute en

stund, for så å prøve seg igjen. Nav-veilederne holder kontakt også med elever som er ute for en stund.

– Det vi legger vekt på er at elevene skal ha noe å gjøre. Dersom en elev blir gående uten å gjøre noe som helst, blir det langt vanskeligere å begynne på skolen igjen. Elever som slutter på skolen får tilbud om arbeidsrettet tiltak. Det er viktig at ungdommene har noe å gå til og har noen rundt seg som har forventninger og stiller krav, at de opplever mestring. Ved å bygge ungdommenes talent og interesser forsøker vi å hjelpe ungdommene med å finne en arbeidsgiver hvor de får erfaring og opplever mestring, sier Nadia.

De to Nav-veilederne legger for øvrig vekt på at måten de er blitt tatt imot fra skolens side og det tette

samarbeidet de har fått til har vært en viktig forutsetning for å kunne lykkes med prosjektet.

10 prosent av elevene har kontakt med Nav

Jessie Strand Fagervoll er rektor ved Borgund videregående skole er også svært fornøyd med samarbeidet med Nav, og glad for at det var mulig å få til dette på permanent basis. Hun regner at rundt 10 prosent av skolens elever har kontakt med Nav-kontoret over tid. Men hvis man legger til de som bare stikker innom, så blir tallet langt høyere.

Når Nav-ansatte skal jobbe så tett innpå skolen, blant annet være en del av elevtjenesten sammen med rådgivere, helsesykepleier og oppfølgingstjenesten; samtidig som de har



– Med faste Nav-veiledere på skolen får Nav anledning til å komme inn og arbeide med ungdommene tidlig, i stedet for at de skal komme til Nav-kontoret om fem år som ubeskrevne blad, sier rektor Jessie Strand Fagervoll.

sitt mandat fra ulike lover, så kan det være utfordrende.

– Vi må ofte tråkke i hverandres bed, og slik skal det også være, men vi skal ikke tråkke i hverandres blomster, sier hun.

Gevinst vil vise seg over tid

Men om Nav-ansatte og skolen opplever ordningen som svært nyttig for elevene, så er det vanskelig å dokumentere virkningen, i alle fall på kort sikt.

– Tallene våre for frafall og fravær har vært ganske stabile. Det er med andre ord ingen umiddelbar synlig virkning i statistikken ved å ha

Nav-medarbeidere på skolen, sier Jessie.

En viktig grunn til dette er at statistikken ikke fanger opp de positive endringene man vil kunne se når man er nær eleven. Mange av dem som har behov for tiltaket er de som sliter spesielt, det kan være sykdom, av og til rus.

Ifølge Jessie må man av og til være fornøyd hvis man bare kan klare å få dem til å møte på skolen, selv om de ikke får tatt fagbrev på en stund ennå. Bare det å få dem til å være på skolen et halvt år mer enn de ellers ville ha klart, kan ha en stor verdi for ungdommen selv.

– Mange ungdommer forsvinner ut i perioder og kommer tilbake igjen – kanskje i flere omganger. For meg har det vært viktig å tenke at jo lengre vi greier å holde eleven på skolen i år, dess større er sjansen for at eleven lykkes neste år eller neste gang hun eller han prøver seg. For slik er det, sjansen for å kunne få utdanning og komme i arbeid øker med hvor mye en greier å gå på skolen, sier Jessie.

Og av og til klarer man det som nesten kunne virke umulig.

– Når en elev som har vært til behandling av et eller annet slag, for eksempel rusbehandling, kommer tilbake til skolen og til slutt går ut med fagbrev, da er det gull, sier Jessie.

Dokumentasjon god nok

Avdelingsleder Wald Svarstad ved Nav Ålesund er fornøyd med at man har fått gjennomslag for denne arbeidsmåten. Han forteller at Borgund videregående skole er valgt ut spesielt fordi dette er en skole som rekrutterer fra flere kommuner, og som dermed har mange elever som bor på internat. Dette kan gi ekstra utfordringer.

– Vi har tro på at dette vil være et viktig arbeid på sikt. Selv om vi ikke kan se klare resultater i frafall og fravær, så ser vi gjennom historiene til enkeltelever at dette er bra tiltak. For meg er dette dokumentasjon god nok, sier han.

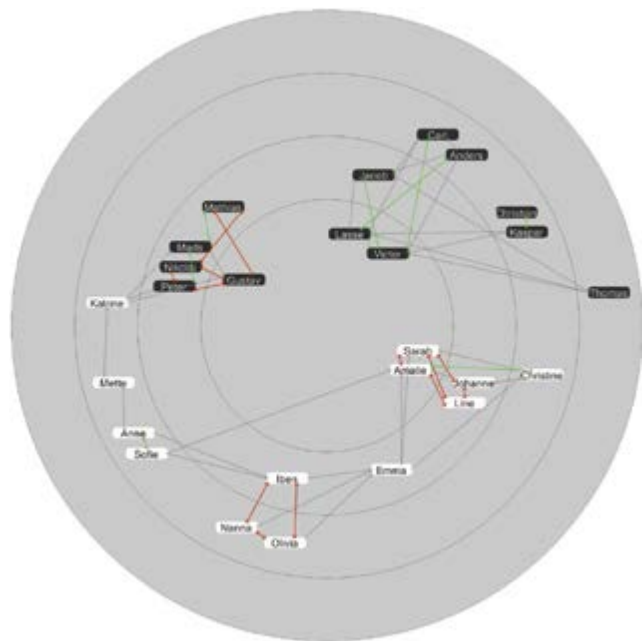
Han forteller at Nav-kontoret bruker ca. 2 prosent av sitt budsjett til å opprettholde tjenesten ved Borgund. Han mener det er vel anvendte penger, både fordi elevene får tidligere hjelp og fordi det tilfører Nav i Ålesund viktig kompetanse.

Klasse trivsel for alle...



Klassetrivsel - ett og samme verktøy til alle faggrupper

- Med Klassetrivsel får alle relevante fagpersoner i alle relevante funksjoner det best mulige grunnlaget for å kunne skape trivsel og gode relasjoner for ALLE elever/barn, for fellesskapene deres og i det daglige miljøet på skolen eller i barnehagen.
- Klassetrivsel inneholder unikke sosiogrammer, som sikkert og enkelt visualiserer elevenes/barnas innbyrdes relasjoner i overskuelige klasse/gruppe- og deltakerrapporter.
- Klassetrivsel er gjennomprøvet til dagligdagen i barnehagen og på skolen (både grunnskolen og videregående) og er utviklet av lærere i nært samarbeid med rådgivere, pedagoger, enhetsledere, skoleledere og kommunale konsulenter.



8 ukers gratis prøveperiode

Ønsker dere å prøve ut Klassetrivsel på din enhet
- helt gratis og uten etterfølgende bindinger?

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

Klasse trivsel

Politiets forebyggende innsats i tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

■ AV TINA LUTHER HANDEGÅRD OG CHARLOTTE RYEN BERG

Politiet kan og skal bidra til det kriminalitetsforebyggende arbeidet for barn og unge. For at dette samarbeidet skal fungere, bør lærere kjenne til de ulike tiltakene som kan iverksettes overfor den unge, overfor skolen og overfor nærmiljøet.

I det kriminalitetsforebyggende arbeidet er det politiloven som danner de ytre rammene for politiets roller og oppgaver. Politiloven stadfester forebygging som en del av politiets virksomhet. Det kriminalitetsforebyggende arbeidet ligger innenfor politiets ansvarsområder, og er noe som ikke kan velges bort.

Politiet er underlagt Justis- og beredskapsdepartementet og er myndighetenes maktapparat. I praksis styres politiets prioriteringer innenfor det kriminalitetsforebyggende arbeidet av politiske føringer, forskning og samfunnsdebatter som gjenspeiles i ulike styringsdokumenter. Politiets bidrag til det forebyggende arbeidet generelt, og opp imot barn og unge spesielt, har derfor vært gjenstand for stadige endringer i takt med samfunnsutviklingen.

Det kriminalitetsforebyggende arbeidet skal ikke bare være en prioritet, men en hovedprioritet for politiet. Det legges vekt på at dette arbeidet skal være kunnskapsbasert og lokalt forankret, og

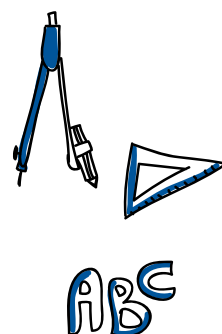
at det skal foregå i nært samarbeid med relevante samarbeidspartnere (Justis- og beredskapsdepartementet, 2013). Det at kriminalitetsforebyggende arbeid skal være kunnskapsbasert, betyr blant annet at arbeidet ikke skal baseres på tilfeldigheter og egen synsing.

Politiet kan ikke forebygge alene, og det tverrfaglige samarbeidet står sentralt i politiets kunnskapstilnærming. Her oppstår og deles kunnskap med andre aktører på ulike arenaer for samhandling.

Ved siden av foreldrene er det lærerne i skolen som har den mest kontinuerlige relasjonen til barn og unge. Skolen er derfor en sentral samarbeidspartner for politiet, i tillegg til å være en sentral forebyggingsarena (Handegård og Berg, 2018).

Hvordan ta kontakt

Terskelen for å ta kontakt med politiet kan i enkelte tilfeller være høy. Mange forbinder politiet med strafferettslig forfølgelse og kjenner lite til politiets roller, oppgaver og tiltak





Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

innenfor det kriminalitetsforebyggende arbeidet (Gundhus, 2014). Derfor er det viktig for politiet å drive en utadrettet forebyggende tjeneste, hvor de aktivt informerer sitt lokalmiljø og sine samarbeidspartnere om hva politiet kan bidra med. Slik kan eksempelvis skolen og lærerne få økte kunnskaper om når og hvordan de bør gå frem for å innlede et samarbeid, eller få bistand. I alle politidistrikter er det forebyggende arbeidet organisert gjennom en forebyggende avdeling eller gruppe ved de ulike enhetene. Det skal i alle tilfeller være utpekt en eller flere faste kontaktpersoner med forebyggende kompetanse hos det lokale politiet. Med bakgrunn i dette skal man enkelt kunne henvende seg til nærmeste politistasjon eller lensmannskontor, med mulighet til å bli satt i kontakt med en eller flere politibetjenter med forebygging som sitt ansvarsområde.

Politiet som aktør i det forebyggende arbeidet

Politiet har ulike verktøy og tiltak som de kan sette

inn i det forebyggende arbeidet. Selv om politiet er en sentral aktør innenfor det kriminalitetsforebyggende arbeidet, er politiet bare en av mange aktører. Tore Bjørge (2015) hevder at politiets virkemidler er begrensede, men betydelige. Mange av virkemidlene befinner seg likevel i verktøykassene til andre aktører i sivilsamfunnet (s. 13).

Gjennomgående for politiet innenfor det kriminalforebyggende feltet er at de i hovedsak må samarbeide med andre aktører for å kunne lykkes. I tråd med en allmenn og tradisjonell oppfatning av rollen fungerer politiet først og fremst som en grensesetter innenfor dette arbeidet. Gjennom sitt samfunnsmandat har politiet mulighet til å markere det som regnes som uakseptabel atferd (Lie, 2015). Her er politiets handlingsrom unikt sammenlignet med andre aktører. Politiet besitter ofte store kunnskaper om hva som «rører seg» i lokalmiljøene. Gjennom tradisjonell ordens-tjeneste, patruljevirkosomhet og håndtering av henvendelser fra publikum får det lokale politiet

som regel en stor tilflyt av informasjon om enkeltpersoner og miljøer. Slik kan politiet identifisere og avdekke ungdomsmiljøer med bekymringsfull atferd og handlingsmønstre, knyttet til rus og kriminalitet. Denne kunnskapen kan politiet under gitte omstendigheter dele med andre, noe som er viktig også for politiets samarbeidspartnere. I tråd med de økende kravene om at politiets arbeid skal være kunnskapsbasert, produserer også politidistriktene ulike typer strategiske analyser som skal danne grunnlaget for en målrettet tjeneste. Disse analysene er blant annet basert på informasjon som kan hentes ut fra politiets datasystemer.

I mange tilfeller kan politiet på bakgrunn av sine kunnskaper om kriminalitet og lokalmiljø også fungere som veiledere og rådgivere for samarbeidspartnere i et tverrfaglig samarbeid.

Tverrfaglig samarbeid

Politiet har plikt både til å initiere, drive frem og delta i tverrfaglig samarbeid (jf. politiloven og politiinstruksen).

I det tverrfaglige samarbeidet har de sosiale rammene vist seg å ha stor betydning. Det er viktig med rolleavklaringer og kunnskaper om hverandres profesjoner. Dette kan skape realistiske forventninger rundt den enkelte aktørens muligheter og begrensninger i samarbeidet. Her bør man sørge for å lage forpliktende samarbeidsavtaler og etablere rutiner (Lie, 2015).

Det kan også være nyttig å kjenne til at politiet kan dele opplysninger med andre offentlige etater. Politiets taushetsplikt reguleres gjennom forvaltningsloven, politiloven og politiregisterloven. Her tydeliggjøres det at politiet kan utlevere opplysninger i forbindelse med deltakelse i ulike samarbeidsfora. Dette må imidlertid være knyttet til et formål om å forebygge kriminalitet. Denne muligheten gjør at politiets taushetsplikt ofte blir regnet som mindre streng, sammenlignet med andre aktører i det tverrfaglige samarbeidet.

Skolen er en viktig samarbeidspartner for politiet. Generelt har politiet og skolen tradisjoner for et godt og nært samarbeid. Som et eksempel

har politiet gjennom mange år hatt skolen som en arena for foredragsvirksomhet og kontaktskapende virksomhet overfor barn og ungdom, men også overfor foreldre. Samarbeidet mellom politiet og skolen begrenser seg nødvendigvis ikke til sporadiske besøk og undervisning. Det kan også oppstå i forbindelse med konflikter og lovbrudd i et skolemiljø eller være knyttet til særlige problemer rundt enkeltelever.

Om samarbeidet mellom skole og politi foregår innenfor strukturerte rammer, eller om det er mer tilfeldig fra sak til sak, varierer rundt omkring i landet. Noen skoler opplever jevnlig besøk av politiet, slik som skoler der politiet har en fast representant i sine områdebasisteam, eller ved at politiet har et fast kontor på skolen.

Her er det viktig å understreke at skolen først og fremst skal være en undervisningsarena og ikke en kriminalitetsforebyggende arena. Skolene står relativt fritt til å gjøre sine egne vurderinger, relatert til behov, intensitet og omfanget av kontakten med politiet. Dette gjelder med unntak av enkelte retningslinjer i lovverk og kommunale vedtekter. Det kan være i enkelte kommuner, der man i skolens ordensreglement har vedtatt at straffbare forhold skal anmeldes til politiet. Uavhengig av dette er det vanlig at skolen tar kontakt med politiet ved mobbing, vold, trusler, skadeverk, tyveri og gjengproblematikk (Lie, 2015).

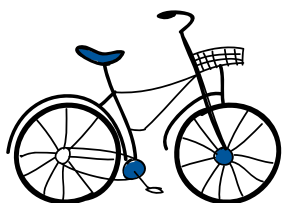
Formelle tiltak som politiet kan initiere

Politiet kan benytte både formelle og uformelle kriminalitetsforebyggende tiltak for å forebygge at noe uønsket skjer, eller for å forebygge en negativ utvikling hos barn og unge.

De formelle forebyggende tiltakene vi her skal presentere, er tiltak som politiet er lovpålagt å initiere, eller hvor det er prosedyrer og retningslinjer som bør følges. Dette gjelder bekymringssamtale, ungdomskontrakt/ruskontrakt og ungdomsoppfølging.

Bekymringssamtale

Bekymringssamtale er en samtale som politiet kan ha med barn, unge og deres foresatte. Denne samtalen er blitt et viktig verktøy for å skape mulighet



for dialog, hvor en er opptatt av å forstå om det er grunn til å bekymre seg for den unge, hva som er bekymringsfullt, og hva som er årsaken til de utfordringer den unge eventuelt har. Med andre ord, gjennom bekymringssamtalen kan det skapes en arena hvor en kan snakke sammen for å kartlegge den unges situasjon og dermed komme frem til en felles forståelse av hva som er problemet.

Bekymringssamtalen kan være et avgjørende vendepunkt for barnet og barnets foresatte og bør derfor planlegges godt. En bør her se helheten i den unges situasjon for å gjøre best mulig vurderinger når det gjelder hva som bør gjøres videre. Eksempelvis kan det være nyttig å tegne et nettverkskart sammen med ungdommen for å få tak i hvem den unge har rundt seg på skolen, i vennegjengen, i familien osv. Her må alle involveres for å skape et eierforhold og motivasjon for og opplevelse av deltakelse i egen utvikling (Politidirektoratet, 2011, s. 29). En må også vurdere om det er hensiktsmessig med videre oppfølging etter bekymringssamtalen, og hvorvidt en bør involvere aktører som skole, barnevern eller andre.

Ungdomskontrakt og ruskontrakt

Ungdomskontrakt er en alternativ reaksjonsform (alternativ straff) rettet mot unge lovovertredere i alderen 15–18 år. Ungdomskontrakten innebærer at det umiddelbart etter oppklaringen av et lovbrudd blir inngått en avtale mellom en ung lovbrøyer med samtykke fra foresatte på den ene siden og politi og kommunale myndigheter på den andre siden (Eide, Gjertsen, Handegård og Olsen, 2007). Kontraktens ideologiske grunnlag er at det skal være en merkbar, men ikke uopprettelig reaksjon, der formålet er gjenopprettelse, inkludering og endring (Egge, 2004, s. 7). I kontrakten forplikter den unge seg til å gjennomføre spesifiserte aktiviteter mot at rettsmyndighetene avstår fra ytterligere rettsforfølgelse. Kontraktsvilkårene spenner vidt og skreddersys den enkelte ungdom. Enkelte vilkår påvirker direkte forholdet til kriminalitet, mens andre vilkår kan være knyttet til skole, venner og foreldre.

Ruskontrakter er et tiltak der ungdommen forplikter seg til å følge visse vilkår, for eksempel

å gjennomføre regelmessige urinprøver, mot at politiet/påtalemyndigheten avstår fra ytterligere rettsforfølgelse (Münchow, 2014). Varigheten på ruskontrakten varierer; tre, seks eller tolv måneder er mest vanlig. Ungdommer som har ruskontrakter, er gjerne fanget opp ved at politiet har tatt dem for hasjrøyking, eller at det er kommet bekymringsmeldinger fra skolen, foreldre eller barnevern.

Ungdomsoppfølging

Ungdomsoppfølging er en straffegjennomføringsmodell som handler om å få utnyttet og samordnet de offentlige ressursene, for å hindre at barn og unge utvikler en kriminell karriere. Dette gjøres gjennom en tidsbestemt, skreddersydd og tverrfaglig ungdomsplan der ungdommen først og fremst skal ta ansvar for sine handlinger, både det som førte ungdommen inn i strafferetten, og det som skal skje i fremtiden. I tillegg skal denne modellen ivareta offer og berørte for den kriminelle handling. Dette skjer gjennom konfliktrådets stormøtemodell, der den unge lovbrøyer skal møte de berørte, få høre konsekvensen av den/de kriminelle handlingen(e) og forsøke å rette opp skadene som er forvoldt. Ifølge veilederen for ungdomsoppfølging er målet med ungdomsoppfølgingen å bidra til mestring og en positiv utvikling for den enkelte ungdom (Konfliktrådet, 2015).

Reaksjonen er tredelt og følger prinsippene for gjenopprettende prosess, som er en alternativ tilnærming til forståelse av og reaksjoner på kriminalitet. Målet er å styrke de unges mulighet til selv å håndtere og ta ansvar for egne handlinger og konflikter (Konfliktrådet, 2015): «Ungdomsoppfølging består av gjennomføring av et ungdomsstormøte, utarbeidelse av en individuelt tilpasset ungdomsplan og oppfølging av planen» (Konfliktrådsloven § 22).

Ifølge veilederen for ungdomsoppfølging vil en skape forutsigbarhet og helhet i samarbeidet mellom rettshåndhevere og hjelpeapparat, fokusere på helhet i reaksjonen og tiltak som møter den enkeltes behov, samt aktivere det enkelte barns nettverk. Videre fremheves tverrfaglig samarbeid og informasjonsutveksling som har barnets beste

i fokus, og å få kunnskap om samarbeidspartenes kompetanse og hvilket ansvar de har i oppfølging av unge lovbyggere. Hensikten er også å effektivisere de offentlige ressursene gjennom et koordinert tverrfaglig nettverk (Konfliktrådet, 2015).

Uformelle forebyggende tiltak

Det som menes med uformelle forebyggende tiltak, er at disse ikke er regulert (eller pålagt politiet) gjennom lovverk og sentrale retningslinjer. Disse tiltakene er likevel viktige verktøy for politiet. De uformelle forebyggende tiltakene kan i enkelte tilfeller gjøres formelle på lokale nivåer, ved at politiet inngår forpliktende avtaler med ulike samarbeidspartnere. Det finnes ikke en uttømmende liste over formen på og innholdet av ulike uformelle tiltak politiet kan initiere. Nedfor skal vi likevel forsøke å gi en liten oversikt over hva slike tiltak kan innebære.

Politiet kan for eksempel opprette egne kontorer ved enkelte skoler. Dette gir politiet ulike muligheter til å komme i kontakt med lærere og elever. Denne ordningen er imidlertid beholdt få skoler, da dette kan være et tids- og ressurskrevende arbeid for politiet. Det er viktig at et slikt tiltak er målrettet og gjennomtenkt, da det kan medføre ulike problemstillinger som både politiet og skolen må ha et bevisst forhold til. Skolen skal først og fremst være en nøytral «grunn» og en arena for læring, ikke for politikontroll. Det er også av betydning at skolen og politiet seg imellom har avklart sine roller innenfor en slik ordning. Politiets tilstedeværelse i skolen bør ikke medføre at skolen skyver problemstillinger og utfordringer i skolemiljøet som de ellers naturlig må håndtere, over på politiet. På samme måte må politiet forstå at skolens ansatte ikke skal løse politioppgaver som kontrollører eller etterforskere. Disse grensegangene kan i mange tilfeller være vanskelige og fremstå som utydelige i et tett samarbeid.

I enkelte tilfeller utpeker det lokale politiet egne skolekontakter for de ulike skolene i distriktet. Disse kontaktpersonene kan fungere som politiets faste representant i områdebasisteam eller ved andre formelle og uformelle møter ved skolen. Fordelen er at den faste skolekontakten

blir godt kjent med den enkelte skolen, og kjenner deres utfordringer knyttet til skolemiljø og enkeltelever. Dette kan være utgangspunktet for et fruktbart og godt samarbeid knyttet til felles anliggende. Utfordringene ved slike ordninger kan være at politiets kunnskaper og innsikter gjør at man konsentrerer oppmerksomheten i for stor grad mot problemstillinger knyttet til enkeltskoler og enkeltelever. I kombinasjon med skolens forventninger om involvering fra politiets side kan dette i ytterste konsekvens medføre en stigmatisering av hele skolemiljøer og enkeltpersoner. Resultatet kan bli produksjon av tiltak og straffesaker der informasjon ellers ikke ville ha funnet veien til politiets skrivebord, eller hvor ulike problemer ville ha blitt løst på lavest mulig nivå i skolen. Uten tydelige rolleavklaringer og et klart formål med slikt samarbeid kan man altså stå i fare for å «skyte spurver med kanoner».

Det er ikke sjelden at politiet bistår skolen med undervisning eller foredrag for elevene om temaer der politiet har en ekstra relevant kunnskap. Denne undervisningen kan for eksempel være relatert til trafikkregler, rus eller lovbrudd og konsekvenser. En slik undervisning kan komme i stand ved at skolen retter en forespørsel til politiet gjennom en bestilling. De fleste skoler vil oppleve at politiet stiller seg positive til slik virksomhet.

Politiet fungerer også ofte som veileder og rådgiver innenfor uformelle rammer. Mange tar kontakt med politiet og ønsker å drøfte ulike problemstillinger. Henvendelsene kan komme fra skole, helsesykepleier, utekontakt og barnevern eller private aktører som ungdommer, foreldre eller slektninger av disse. Det kan dreie seg om enkeltstående henvendelser eller en kontakt som går over tid. Noen henvender seg for å drøfte konkrete saker anonymt, mens andre ønsker veiledning om hvor man kan henvende seg med sine problemer i tilfeller der politiet ikke er den rette instansen eller kan tilby hjelp. Særlig kan politiet fungere som en støtte og samtalepartner for foreldre til barn og ungdommer det er knyttet bekymringer til, eller i forlengelsen av en kontakt som har oppstått med bakgrunn i et lovbrudd.

Gjennom oppsøkende arbeid i ungdoms-

miljøene har politiet også mulighet til kontakt-etablering og relasjonsbygging med ungdom i risikozonen. Det oppsøkende arbeidet kan være målrettet, eller mer tilfeldig. Noen ganger oppsøker politiet arrangementer eller steder der det er kjent at ungdom oppholder seg. Andre ganger foreligger det bearbeidet informasjon eller en større kartlegging bak politiets initiativ. Dette kan for eksempel dreie seg om lukkede og kriminelle ungdomsmiljøer. Den oppsøkende virksomheten kan tjene flere hensikter. For politiet kan dette handle om å identifisere personer og få et innblikk i disse miljøene. Et annet mål kan være å forsøke å komme i en posisjon hvor man kan opparbeide seg tillit blant ungdommene, noe som igjen kan gi mulighet til å påvirke holdninger. For ungdommene kan politiet gjennom dette arbeidet oppleves som tilgjengelige voksenpersoner (Lie, 2015). Tore Bjørge (2015) viser til at politiet i mange tilfeller er de eneste voksenpersonene som er til stede i enkelte lukkede og isolerte ungdomsmiljøer. Noen politifolk har dessuten en velutviklet evne til å snakke med ungdom på skråplanet på måter som kombinerer omsorg med autoritet (s. 92).

Et tverrfaglig samarbeid i utvikling

Det finnes mange muligheter når det kommer til ulike former for kriminalitetsforebyggende samarbeid mellom politiet og skolen. Politiet plikter å arbeide forebyggende samt samarbeide med andre profesjoner og aktører innenfor det kriminalitetsforebyggende arbeidet (jf. politiloven og politiinstruksen). Det er viktig at det lokale politiet har en utadrettet forebyggende tjeneste, og at skolen og lærerne gjør seg kjent med hva politiet kan bidra med i et slikt samarbeid.

Det tverrfaglige og kriminalitetsforebyggende arbeidet har vært og er under stadig utvikling. I dag fokuseres det mer på bakenforliggende årsaker til at unge begår lovbrudd, samt at den unge er mer enn sitt lovbrudd. Skreddersydd oppfølging og kriminalitetsforebyggende arbeid som tar hensyn til og som ser «hele» ungdommen, er da sentralt.

LITTERATUR

- BJØRGE, T.** (2015). *Forebygging av kriminalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- EGGE, M.** (2004). *Forsøk med ungdomskontrakter – en alternativ reaksjonsform rettet mot unge lovbrøyttere* (PHS Forskning 2004/1). Oslo: Politi-høgskolen.
- EIDE, A.L., GJERTSEN, H., HANDEGÅRD, T. OG OLSEN T.** (2007). *Et enkelt valg? En evaluering av prosjektet «Felles Ansvar» i Salten*. NF-rapport 5/2007. Bodø: Nordlandsforskning.
- GUNDHUS, H.** (2014). Forebyggende politiarbeid – i spennet mellom kriminalitetskontroll og trygghet. I: P. Larsson, H. Gundhus, R. Granér (red.): *Innføring i politivitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- HANDEGÅRD, T.L. OG BERG, C.R.** (2017). Politiets forebyggende innsats i tverrfaglig og tverretattlig samarbeid. I: B. Johannessen og T. Skotheim (red.): *Barn og unge i midten*. Vitenskapelig antologi. Gyldendal Akademisk.
- JUSTIS OG BEREDSKAPSDEPARTEMENTET** (2013). *Handlingsplan for forebygging av kriminalitet (2013–2016)*. Oslo: Justis og beredskapsdepartementet.
- KONFLIKTRÅDET** (2015). *Ungdomsoppfølging og ungdomsstraff*. Digital veileder: publisert 19. mars 2015, oppdatert 12. juli 2016. <<http://www.konflikttraadet.no/veileder.346448.no.html>>
- KONFLIKTRÅDSLOVEN** (2014). Lov om konfliktrådsbehandling. <<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2014-06-20-49>>
- LIE, E.M.** (2015). *I forkant: kriminalitetsforebyggende politiarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- MÜNCHOW, O.** (2014). *Oppfølgingsteam forebygger rus og vold – ruskontrakter og oppfølgingsteam har vist seg å gi gode resultater overfor unge lovbrøyttere*. Rus & Samfunn, 7. februar 2014. <<http://rus.no/id/855.0>>
- POLITIDIREKTORATET** (2011). *Veileder for politiets bekymringssamtale: dialog for ansvar og positiv endring*. POD publikasjon nr. 2011/8. Oslo: Politiet, Politidirektoratet.
- POLITILOVEN** (1995). *Lov om politiet av 4. august 1995*.

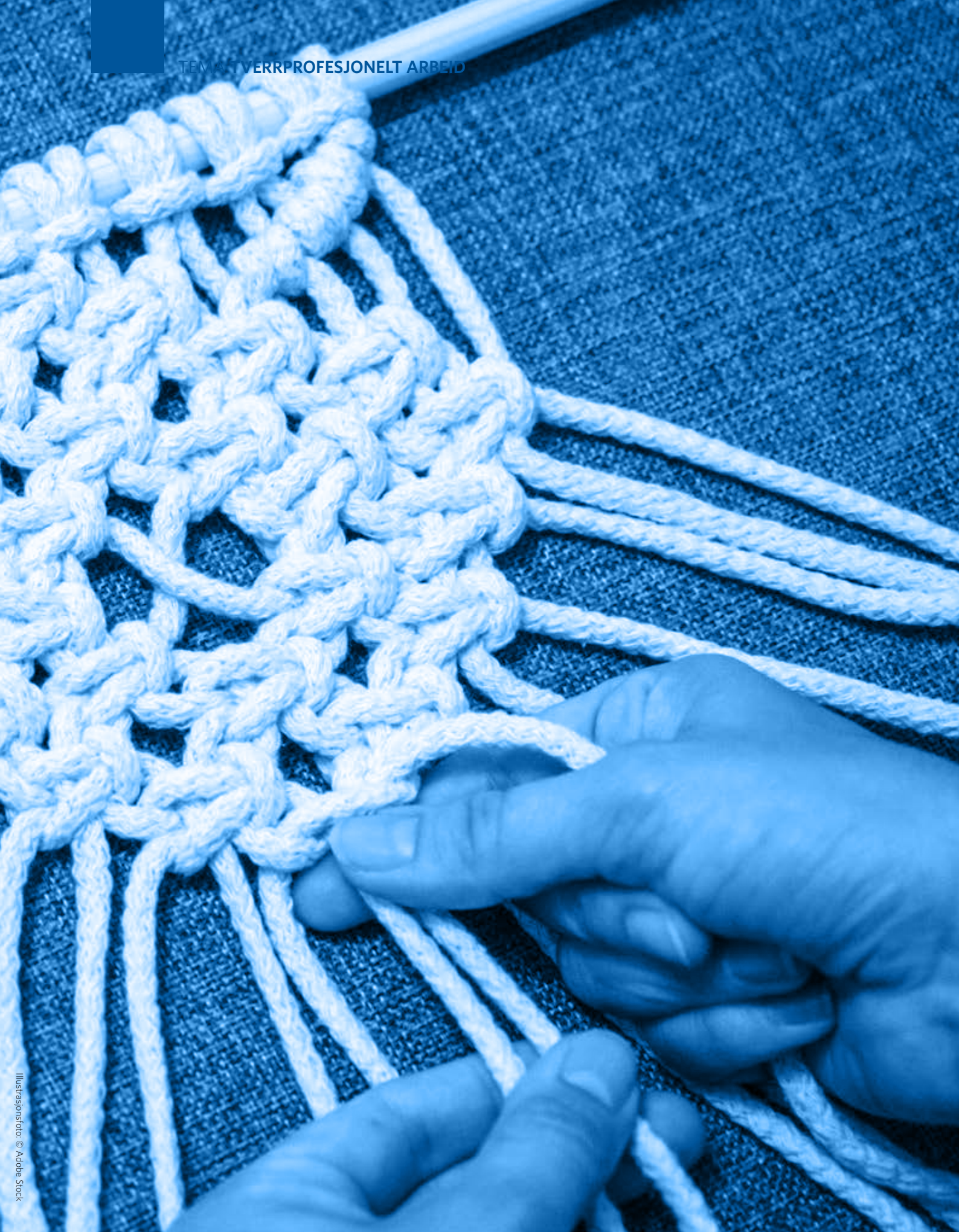


Tina Luther Handegård er førsteamanuensis ved Politi-høgskolen avdeling Bodø og har doktorgrad i sosiologi. Hun underviser blant annet i kriminalitetsforebyggende politiarbeid og forsker på sårbare unge og forebygging av kriminalitet.



Charlotte Ryen Berg er politioverbetjent ved Politi-høgskolen avdeling Bodø. Hun er utdannet politi, har en videreutdanning i kriminalitetsforebyggende politiarbeid og en mastergrad i praktisk kunnskap. Hun underviser i politifag og har bakgrunn fra forbyggende arbeid i politiet.





Bedre tverrprofesjonelt samarbeid i barneskolen

– ledelse, organisering og gjennomføring

■ AV IRA MALMBERG-HEIMONEN, HANNE CHRISTENSEN, ANNE G. TØGE OG KAMILA A. HYNEK

Det er store forventninger til tverrprofesjonelt samarbeid i grunnskolen, men flere hindringer for å få det til. LOG-modellen baserer seg på at bedre ledelse og bedre organisering av eksisterende ressurser vil kunne øke kvaliteten i det tverrprofesjonelle samarbeidet.

Forebyggende innsats er viktig, og flere studier har vist at slike intervensjoner på skolenivå kan være kostnadseffektive (Bagley & Pritchard, 1998; Caele & Christensen, 2010; Lee et al., 2017; Lynch et al., 2005). Satsing på utvikling og forskning i skolen vil gi et bedre grunnlag for det praktiske arbeidet ute i skolene og kommunene. I 2016 lyste Utdanningsdirektoratet ut midler til prosjektet «Et lag rundt eleven». Innen rammen for dette prosjektet gjennomfører fire kommuner og 35 barneskoler sammen med OsloMet – storby-universitet og Universitetet i Tromsø en evaluering av LOG-modellen. LOG er en forkortelse av *ledelse, organisering og gjennomføring*. Hensikten er å finne ut om LOG-modellen vil gi en bedre utnyttelse av ressursene i og rundt skolen, og dermed bedre læringsmiljø for elevene. I prosjektet er halvparten av skolene tilfeldig trukket ut til å teste ut modellen, mens de resterende fortsetter sin tidligere praksis på dette feltet.

I forkant av prosjektet gjennomgikk forskerne litteratur om tverrprofesjonelt samarbeid i skolen (Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014),

og undersøkte skoler som drev med utviklingsarbeid (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015). Resultatene ble utgitt i to rapporter. Den første, en kunnskapsoversikt over litteratur på området fra Norge og utlandet, tyder på at sjansene for gode resultater øker når utvikling og implementering av tverrprofesjonell kompetanse inneholder «elementer av systematikk, opplæring og veiledning», «intervensjonene er av universell karakter», «ledelsen er involvert» og «roller og ansvar er tydelig avklart» (Borg et al., 2014, s. 137). Den andre, en gjennomgang av utviklingsarbeid i barneskoler, viser at det finnes to hovedstrategier for å løfte kvaliteten på det tverrprofesjonelle samarbeidet i skolen. Den ene er å styrke bestemte profesjoner, roller eller yrkesgrupper, den andre er å endre organiseringen av samarbeidet (Borg et al., 2015). Et generelt trekk i alle kommunene og tiltakene er at et felles syn på roller og oppgaver, organisatorisk tilrettelegging og aktive skoleledere og skoleeiere fremmer det tverrprofesjonelle samarbeidet i skolen.

Da Utdanningsdirektoratet i 2016 lyste ut

ABC



midler, søkte vi derfor om å teste ut en modell som bygger på den siste av disse to hovedstrategiene, bedre organisering av tverrprofesjonelt samarbeid. Ideen er å bruke de ressursene som allerede finnes i kommunene, men gi en veiledning i ledelse, organisering og gjennomføring som fører til bedre utnyttelse av ressursene.

Formålet med LOG-modellen er å fremme tverrprofesjonelt samarbeid gjennom felles møtearenaer, bedre kjennskap til hverandres kompetanse og oppgaver, og viktigst av alt – en tydelig og sterk ledelse. I det pågående eksperimentet er 19 av 35 skoler tilfeldig trukket ut til å teste modellen. Her skal vi beskrive hovedtrekkene i LOG-modellen og erfaringer fra den innledende implementeringen. Men før vi går inn på LOG-modellen, kan det være nyttig å friske opp minnet. Hvorfor trenger vi tverrprofesjonelt samarbeid?

Behovet for tverrprofesjonelt arbeid

I løpet av de siste ti årene har det vokst fram et behov for at ulike profesjoner samarbeider for å fremme et godt læringsmiljø og hjelpe hver enkelt elev til å utvikle sitt læringspotensial. Hensikten er tidlig å kunne fange elever som sliter faglig og sosialt, og dermed forebygge problemer tidlig i skoleløpet. Tverrprofesjonelt samarbeid kan dermed anses som et middel til å nå målet om en inkluderende skole og tilpasset opplæring. Både forskere og politikere har store forventninger til hva tverrprofesjonelt samarbeid skal føre til. I flere meldinger til Stortinget (f.eks. Meld. St. 13, 2011–2012; Meld. St. 18, 2010–2011) foreslår derfor regjeringen at det skal være en plikt for skoler og kommuner å legge til rette for økt tverrprofesjonelt samarbeid.

Tverrprofesjonelt, tverrfaglig, flerprofesjonelt og flerfaglig er beslektede begreper som brukes innen utdanningssektoren. I denne artikkelen bruker vi begrepet tverrprofesjonelt, fordi dette begrepet brukes av fagmiljøene og best beskriver målsettingen med prosjektet, økt samarbeid mellom ulike profesjoner, snarere enn mellom ulike fag. Vi definerer dermed tverrprofesjonelt samarbeid som et samarbeid mellom personer med ulik profesjonsbakgrunn.

Tverrprofesjonelt samarbeid er komplekst. Mange skoler og kommuner strever med å få til en effektiv og god struktur på samarbeidet mellom ulike aktører, enheter og profesjoner. De profesjonelle kommer ofte fra ulike organisasjonskulturer. Rollene i samarbeidet er uklare, det er ulike arbeidsgivere, forskjeller i profesjonskultur og organisasjonsmessige prioriteringer, det er juridiske hindringer (spesielt taushetsplikt), samt knapphet på tid og ressurser (Andersson et al., 2005; Montero, van Duijn, Zonneveld, Minkman & Nies, 2016; NOU 2009:22). Dette skaper problemer med kommunikasjonsflyt, noe som hemmer det tverrprofesjonelle samarbeidet. Samarbeidspartnere må forstå målsettingen bak samhandlingen, sine ansvarsområder og roller for å få til et godt tverrprofesjonelt samarbeid. Her er sterk ledelse, profesjonell støtte og tilstrekkelige ressurser avgjørende (Cameron, Lart & Bostock, 2016, s. 208–209). LOG-modellen er et tiltak på organisasjons- og ledelsesnivå og adresserer flere av hindringene for å få til et godt tverrprofesjonelt samarbeid.

En beskrivelse av LOG-modellen

LOG-modellen er en standardisert prosess for å utvikle skolespesifikke tiltak for bedre tverrprofesjonelt samarbeid. Modellen legger vekt på lederforankring samt at profesjonelle fra ulike kommunale enheter og hele lærerkollegiet på skolen deltar. Hensikten er å bygge en organisasjon der lærings- og tilbakemeldingsmekanismer er sentrale. Modellen er adaptiv, det vil si at den er designet for å tilpasses lokale forhold. For øyeblikket testes modellen ut i 5., 6. og 7. trinn, men den er utviklet med tanke på alle klassetrinn.

Konkret bruker LOG-modellen *dialogkonferanser* som arenaer for utvikling av tverrprofesjonelt samarbeid. Dialogkonferanser har blitt brukt mye i både skolesektoren og det skandinaviske arbeidslivet generelt (Lund, 2011). I LOG-modellen benyttes konferansene på to nivåer, kommunenivå og skolenivå. I kommunen benyttes dialogkonferansene til å samle styringsgruppene fra tiltaksskolene, samt profesjonelle fra ulike kommunale enheter som for eksempel helsesykepleiere,



pedagogisk-psykologiske rådgivere, barnevernsarbeidere og sosialfaglig personale, slik at de sammen kan finne frem til de tiltakene som er best egnet for å forbedre tverrprofesjonelt samarbeid i den aktuelle kommunen. I skolen benyttes dialogkonferansene til å samle hele lærerkollegiet og representanter fra ovennevnte profesjoner ved skolene, slik at de kan komme frem til konkrete utviklingstiltak som er relevante for den aktuelle skolen (Bjørke, Jarning & Eikeland, 2013).

Skolens *styringsgruppe*, det vil si skoleleder, en representant fra lærerne og en representant for tverrprofesjonelt personale i skolen, skal analysere forslagene til utviklingstiltak som kommer fram på dialogkonferansen. Rektor leder styringsgruppen som, sammen med skolens ressursteam og trinnteam, skal diskutere hvilke av de foreslåtte tiltakene som skal iverksettes i skolen.

For hvert av tiltakene skal det utpekes en *koordinator* som blant annet har ansvaret for rapportering av fremdrift i den praktiske utprøvingen, loggføring av de viktigste aktivitetene og i samarbeid med skoleleder å forberede evaluering av utprøvingen. På den måten representerer LOG-modellen en veksling mellom diskursiv og utøvende praksis. Dette er i seg selv ingen nyhet. Utfordringen er å sikre at det faktisk skjer, og at denne pendlingen mellom diskursiv og utøvende praksis opprettholdes over tid.

Skoleledere kan erfare problemer med å få til en god kommunikasjon med eksterne samarbeidspartnere i kommunen (Borg et al., 2015). I LOG-modellen er derfor skoleeier en sentral deltaker. Det er skoleeier som skal sørge for at det blir gjennomført dialogkonferanser og opprettet et *strategiforum* i kommunen. I strategiforumet er alle skolelederne representert, samt lederne for de samarbeidende profesjonene. Flere av forumene finnes allerede, men prosjektet innfører en struktur på hvordan arbeidet gjennom dialogkonferanser og møter skal sikre utvikling av gode tverrprofesjonelle tiltak. Erfaringene så langt viser at det i oppstartfasen kan være vanskelig å oversette egne møtestrukturer til LOG-modellens arenaer for samarbeid. Prosjektet har derfor utviklet en *oversettelsesnøkkel* for å synliggjøre at

de fleste skoler og kommuner allerede har disse arenaene, men at de nå systematisk skal brukes til å bedre det tverrprofesjonelle samarbeidet.

For å sikre implementering av LOG-modellen har forskerteamet utviklet en *LOG-veileder*, et lite hefte med beskrivelse av modellen, hva de ulike arenaene skal brukes til, samt struktur for hvordan tiltak skal utvikles, følges opp og evalueres. LOG-veilederen gir alle involverte parter informasjon om oppgavene de skal utføre, og krav til måten arbeidet skal være organisert på. Et eksempel på et slikt minimumskrav er at det skal være faste representanter fra lærerne i ressursteam i skolene og representanter fra andre profesjoner i skolens styringsgruppe.

Den skriftlige veilederen er ikke tilstrekkelig for god implementering. Det er også behov for fysisk veiledning, og modellen inkluderer derfor et veiledningsteam bestående av eksperter på utviklingsprosesser i skolen. Teamet besøker skolene i startfasen for å hjelpe dem i gang med modellen, og er tilgjengelige for spørsmål og bistand gjennom hele prosjektperioden. Veiledningsteamet fungerer videre som en «kritisk venn» til rektorene og kommunale skoleledere (MacBeath, 1998). Det vil si, de deltar på møter og bistår i planleggingsprosessen, samt gir tilbakemelding om gjennomføringen av LOG-modellen, for eksempel tilbakemeldinger på dialogkonferansen. I tillegg til å bistå skolene i implementeringen av modellen vil de også trygge selve implementeringsprosessen. Utviklingstiltakene må være tverrprofesjonelle, og de må ha en universell tilnærming som ikke ekskluderer elever fra elevfellesskapet. Utviklingstiltak som iverksettes, kan prøves ut over kortere eller lengre tid, og skolen kan prøve ut flere utviklingstiltak parallelt.

Innledende implementeringserfaringer

Erfaringene er basert på våre observasjoner og rektorenes svar ett år etter oppstart. LOG-modellen inneholder mange elementer som skolene og skoleeier er godt kjent med, men systematisk bruk av dialogkonferanser på skolenivå og kommunalt nivå er nytt. Erfaringene fra implementeringen av LOG-modellen viser at konferansene genererer

et stort engasjement for økt samarbeid og for å lære av hverandre. For mange kommuner og skoler er dette første gang de ulike profesjonene fysisk er samlet under samme tak. Denne observasjonen støttes av rektorenes svar. Rektorene sier at dialogkonferansen på kommunenivå i stor grad har vært nyttig og har resultert i tiltak for å bedre det tverrprofesjonelle samarbeidet. Vi kan spesielt se at strategiforumet på kommunenivå er etablert som ett resultat av LOG-modellen. For LOG-modellens andre arenaer, som allerede eksisterte på skolene, for eksempel styringsgruppe og ressursteam, ser vi et større engasjement blant tiltaksskolenes rektorer enn hva vi ser blant sammenligningsskolenes rektorer.

Det er imidlertid noe varierende hvordan rektorene vurderer LOG-modellen. Rektorene mener at LOG-modellen i høy grad bidrar til bedre samarbeid mellom lærere og skoleeksterne samarbeidspartnere, og at modellen løser sammensatte elevutfordringer. Derimot er de sjeldnere enig i at LOG-modellen frigjør mer av lærernes tid til undervisningsoppgaver, eller at LOG-modellen bidrar til overføring av oppgaver fra lærere og til andre profesjoner. Ut fra rektorenes svar kan vi se at arbeidet med LOG-modellen, samt det å få til et tverrprofesjonelt samarbeid, er krevende.

I en travel hverdag er det vanskelig for skoleeier og skoleleder å holde oppmerksomheten på prosjektet. For flere av skolene har det vært utfordrende å omsette resultatene fra dialogkonferansene til konkrete utviklingstiltak. Spesielt utfordrende har det vært å konkretisere tiltakene og lage en spesifisert framdriftsplan. Det har vist seg at veilederne må være i direkte kontakt med dem som er ansvarlige for prosjektet, vise interesse og være en «kritisk venn». Kulturen og tradisjonene varierer mellom kommuner. I noen kommuner har for eksempel barnevernet fast definerte medarbeidere på de ulike skolene, mens det i andre kommuner har vært vanskeligere for skolene å få representanter fra barnevernet til å møte i skolens ressursteam. Ulike profesjoner forholder seg til ulikt lovverk, og spørsmål om taushetsplikt kan hindre tverrprofesjonelt samarbeid. I flere av kommunene har prosjektet blitt

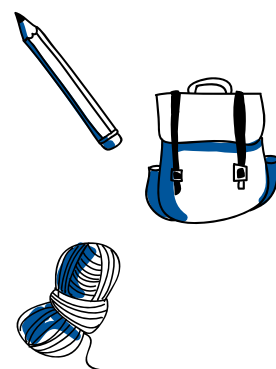
et insitamant til å forbedre rutinene, spesielt med hensyn til taushetsplikt og samtykkeerklæring.

Ved en gjennomgang av utviklingstiltakene som er vedtatt på de ulike skolene, ser vi en variasjon i hvor sterkt tiltakene retter seg mot enkeltelever eller grupper av elever. Det er også stor variasjon i tiltakenes konkrete innhold, alt fra sinnemestingskurs for elever til tilrettelegging av skolens fysiske miljø. I noen av tiltakene er det mange profesjoner som samarbeider, i andre er det bare lærere og én annen profesjon med. Det er oftest samarbeidspartnere som ellers er tett på skolen som er med i tiltakene, for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste, mens samarbeidspartnerne det er vanskeligere å mobilisere, for eksempel barnevernet, er mindre involvert. De lokale forskjellene er store med hensyn til hvilke profesjoner det er lett eller vanskelig å mobilisere. Vi mener det bør være et mål for kommunene å øke samarbeidet med et bredt spekter av profesjoner, noe vi vil kunne måle i dette forskningsprosjektet.

Hemmende og fremmende faktorer

Innledningsvis viste vi til forskning som nevnte uklare roller og ansvarsområder samt dårlig kommunikasjon som hemmende faktorer for tverrprofesjonelt samarbeid. Motsatt ble sterk ledelse, målrettet arbeid og klar ansvarsfordeling utpekt som fremmende faktorer for et slikt samarbeid. LOG-modellen kan være et nyttig verktøy på veien mot en slik forbedring, ved å legge til rette for et mer målrettet og systematisk tverrprofesjonelt samarbeid både på skole- og kommunenivå. Modellen fokuserer på bedre bruk av gamle arenaer, samt introduserer nye arenaer for tverrprofesjonelt samarbeid, med klare ansvarsområder og bruksområder for disse.

Innledende erfaringer fra implementeringen tyder på at det er krevende å arbeide for bedre tverrprofesjonelt samarbeid. Flere skoler opplever at det er vanskelig å involvere skoleeksterne samarbeidspartnere. Samtidig viser våre erfaringer at LOG-modellen har bidratt til å etablere nye arenaer på kommunalt nivå der tverrprofesjonelle problemstillinger diskuteres.



LITTERATUR

ANDERSSON, H.W., OSE, S., PETERSEN, I., RØHME, K., SITTER, M. & ÅDNANES, M. (2005). Kunnskapsstatus om det samlede tjenestetilbudet for barn og unge. Trondheim: SINTEF.

BAGLEY, C. & PRITCHARD, C. (1998). The reduction of problem behaviours and school exclusion in at-risk youth: an experimental study of school social work with costbenefit analyses. *Child and Family Social Work*, 3, 219–226.

BJØRKE, G., JARNING, H. & EIKELAND, O. (2013). *Ny praksis – ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger*. Oslo: ABM-media.

BORG, E., CHRISTENSEN, H., FOSSESTØL, K. & PÅLSHAUGEN, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (Rapport). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

BORG, E., DRANGE, I., FOSSESTØL, K. & JARNING, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt* (AFI-rapport). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet (AFI).

CALEAR, A.L. & CHRISTENSEN, H. (2010). Systematic review of school-based prevention

and early intervention programs for depression. *Journal of adolescence*, 33(3), 429–438.

CAMERON, A., LART, R. & BOSTOCK, L. (2016). Forskning på helse- og sosialfaglig samarbeid – en «review» fra Storbritannia. I: E. Willumsen & A. Ødegård (red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid – et samfunnsoppdrag* (2. utg., s. 200–213). Oslo: Universitetsforlaget.

LEE, Y., BARENDREGT, J., STOCKINGS, E., FERRARI, A., WHITEFORD, H., PATTON, G. & MIHALOPOULOS, C. (2017). The population cost-effectiveness of delivering universal and indicated school-based interventions to prevent the onset of major depression among youth in Australia. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 26(5), 545–564.

LUND, T. (2011). Skoler i nettverk: Dialogkonferanser som læringsarena. I: O. Erstad & T.E. Hauge (red.), *Skoleutvikling og digitale medier: Kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring* (s. 161–181).

LYNCH, F.L., HORN BROOK, M., CLARKE, G.N., PERRIN, N., POLEN, M.R., O'CONNOR, E. & DICKERSON, J. (2005). Cost-effectiveness

of an intervention to prevent depression in at-risk teens. *Archives of General Psychiatry*, 62(11), 1241–1248.

MACBEATH, J. (1998). *Effective school leadership: responding to change*. London: Paul Chapman; SAGE.

MELD. ST. 13. (2011–2012). *Utdanning for velferd: samspill i praksis*. St.meld, trykt utg., bind nr. 13 (2011–2012)). Oslo: Departementenes servicesenter.

MELD. ST. 18. (2010–2011). *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. St.meld, trykt utg., bind nr. 18 (2010–2011). Oslo: Departementenes servicesenter.

MONTERO, L.A., VAN DUIJN, S., ZONNEVELD, N., MINKMAN, M. & NIES, H. (2016). *Integrated Social Services in Europe* (978-0-9934556-2-9). Brighton: European Social Network. Hentet fra <http://www.esn-eu.org/news/746/index.html>

NOU (2009:22). *Det du gjør, gjør det helt: bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge (Flato-utvalget)* (Norges offentlige utredninger).



Ira Malmberg-Heimonen er professor i sosialt arbeid ved OsloMet. Hun har ledet og leder flere randomiserte kontrollerte studier innen det sosiale feltet og utdanningsfeltet. Hun har også forsket på effekter av arbeidsmarkedspolitikk, arbeidsledighet, integrering, sosial kapital samt arbeidsledige ungdommers psykiske helse.



Anne Grete Tøge (ph.d.) er engasjert i flere randomiserte studier (RCT) som undersøker effekten av komplekse tiltak for å forbedre oppfølgingen av familier i NAV og redusere frafall i videregående skole. Hun har også gjennomført en rekke studier av helseeffekter av den økonomiske krisen og tilhørende arbeidsledighet som rammet Europa i årene etter 2008.



Hanne Christensen er dosent i pedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitetet, Institutt for grunnskole og faglærerutdanning. Hun underviser i grunnskolelærerutdanningen, og forskningsområdene er lærerqualifisering og skoleutvikling. Hun deltar i Utdanningsdirektoratets forskningsprosjekt «Et lag rundt eleven» – om flerprofesjonelt samarbeid i skolen.



Kamila Angelika Hynek jobber som vitenskapelig assistent på prosjektet «Et lag rundt eleven». Hun er utdannet master i folkehelsevitenskap ved NMBU.

Skolebibliotekene

Tverrfaglig samarbeid for inkludering og sosial utjevning

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Et tverrfaglig samarbeid mellom skolebibliotekar og lærer kan bidra til inkludering og sosial utjevning og utvikling av en kultur for lesing ved skolene. Så langt har entusiasmen for et slikt samarbeid vært langt større blant bibliotekarene enn blant lærerne.

Skolen har sine tradisjonelle metoder i leseopplæringen, og kontrollerer om elevene når kompetansemålene i læreplanen. Men dersom man skal få barn til å lese frivillig, få dem til å bli

lidenskapelige lesere, da er et godt skolebibliotek med en kvalifisert skolebibliotekar et langt mer effektivt verktøy. Joron Pihl ved OsloMet har forsket på hvilken rolle skolebibliotekene har når det gjelder å bidra til leseengasjement, inkludering og sosial utjevning. Hun syns det er rart at det ikke ser ut til å være større enighet om å sikre at alle elever skal ha tilgang på et godt bibliotek ved skolen sin. Derfor har hun samarbeidet med Aksjon skolebibliotek og foreslått skjerping av lovgivningen med hensyn til skolebibliotekene.

Forslag til bedre lovfesting av skolebibliotekene

I dag heter det at «Skolen skal ha skolebibliotek med mindre tilgangen til skolebibliotek er sikra gjennom samarbeid med andre bibliotek» – altså er det mange steder fritt fram for å si opp skolebibliotekarene og legge ned skolebibliotekene. Joron Pihl mener at vi må få en lovtekst som pålegger

skolene å ha et skolebibliotek, og at dette skal være en integrert del av skolens pedagogiske virksomhet. Og hun mener skolebibliotekene bør sikres tilstrekkelig tilgang på aktuelle bøker, for eksempel gjennom tett samarbeid med folkebibliotekene; at lærere og skolebibliotekar skal være forpliktet til å samarbeide tett; at skolebibliotekene skal være åpne i hele den tiden elevene befinner seg på skolen, og bemannet med skolebibliotekar med bibliotekfaglig kompetanse.

Jevner ut sosiale forskjeller

Men er det i realiteten så viktig med skolebibliotek i vår tid, der elevene har tilgang til informasjon fra så mange andre medier? Joron Pihl er ikke i tvil om det. Informasjon er ikke det samme som kunnskap. Hvordan kvalitetssikre kilder på nettet og skille mellom falsk informasjon og nyheter og pålitelige kilder og viten? Bibliotekar er spesialister på informasjonskompetanse. Ved å samarbeide med bibliotekar om å integrere informasjonskompetanse i utforskning innenfor fag og emner, styrkes kvaliteten på både undervisning og læring.

Skolebibliotekene dekker et viktig

Innspill til Opplæringslovutvalget

Aksjon skolebibliotek sendte 18. desember et brev til Kunnskapsdepartementet der de foreslår endringer i lov og forskrift som angår skolebibliotek. Forslaget går ut på å lovfeste at skoler skal ha et skolebibliotek som er en integrert del av skolens pedagogiske virksomhet. De foreslår videre å ta inn i forskriften krav til innhold i biblioteket; krav til bibliotekfaglig kompetanse; at skolebiblioteket er tilgjengelig i hele skoletiden og at lærere og skolebibliotek skal samarbeide aktivt om elevenes læring.



Jorin Pihl ved OsloMet mener gode skole- og folkebibliotek er like viktige for barnehager og skoler i vår tid som universitetsbibliotek er innenfor høyere utdanning. Sammen med en rekke andre fagfolk har hun kommet med et initiativ for å sikre skolebibliotekene gjennom lov og forskrifter.

behov i skolen, og dette behovet er blitt større når skolen i større grad har beveget seg mot å være en skole preget av konkurranse og testing, hevder Pihl. Det er en kjent sak at skolen reproducerer ulikhet, det vil si at forskjellene mellom elevene holder seg eller øker gjennom skolegangen. Man har gjort mye for å bøte på dette, uten å ha lykkes. Ifølge Pihl er skolebibliotekene et av de få tiltakene der man finner en reell effekt når det gjelder å jevne ut sosiale forskjeller. Forklaringen på dette kan ifølge Pihl være flere. For det første har skolebibliotekar og lærer ulike oppdrag og arbeidsmåter. Læreren er pålagt å undervise ut fra gitte mål og skal evaluere og rangere elevenes skoleprestasjoner, mens skolebibliotekaren tilpasser aktivitetene helt og holdent ut fra den enkelte elevens interesser. Målet er å skape leseglede.

Et annet moment er forskjellen i hva slags tekster man leser i skolen og hvilke man leser på biblioteket.

– Opplæringen har i stor grad vært lærebokstyrt, og lærebøkene er rettet mot gjennomsnittseleven. Men miljøet i klasserommet er mangfoldig, og du finner ikke mange gjennomsnittselever der. Dermed må læreren forsøke å tilpasse et standardisert læremiddel til en mangfoldig elevgruppe, både når det gjelder det sosiale, kultur og språk. Bibliotekene, derimot, er i seg selv mangfoldige læringsarenaer, og kan presentere en mangfoldig elevgruppe for en mangfoldig litteratur, sier Pihl. Det muliggjør lesing og læring i et inkluderende sosialt og pedagogisk miljø.

Kultur for lesing

Et viktig mål med skolebibliotekene må være å skape en lesekultur. Men dessverre viser det seg, ifølge Pihl, at

13 års skolegang ikke i seg selv skaper et begjær etter å lese. Hvis biblioteket klarer å hjelpe elevene til å finne litteratur de er interessert i, så vil man kunne oppleve at elevene snakker om bøker, at de deler leseerfaringer – og altså utvikler en kultur for lesing. Når elever leser bøker fordi de har lyst, så vil det også være mer sannsynlig at de vil ønske å snakke med andre elever om det de har lest, tipse om bøker, osv. Skolebibliotekene kan stimulere til utviklingen av en slik kultur gjennom å arrangere «bokprat» med elevene eller lesesirkler som elevene kan melde seg på.

1 + 1 = 3

Ifølge Pihl er det viktig at biblioteket ikke bare skal være et supplement til skolen, men inngå i et tett samarbeid. Lærere kan formidle viktig

informasjon til skolebiblioteket om ulike elevers interesser og behov, mens skolebibliotekaren kan bidra med litteratur som passer. Litteraturbasert undervisning er en spesiell variant, der skolebiblioteket bidrar med litteratur som kan danne basis for elevenes faglige utforskning.

– Vi har erfart at bibliotekfeltet har vært svært opptatt av et slikt samarbeid, og dette har resultert i en rekke forskningsartikler rundt samarbeid skole og bibliotek. Skolen, på sin side har vært langt mindre opptatt av å samarbeide med bibliotekarene, sier Pihl. Hun etterlyser større interesse blant utdanningsforskere når det gjelder måter å utnytte samarbeidet med skolebibliotek på. Ifølge Pihl bør man tilrettelegge for et slikt samarbeid allerede i lærerutdanningen.

Samarbeid med folkebibliotekene

Et annet viktig felt for samarbeid er mellom skolebibliotekene og folkebibliotekene. Ifølge Pihl vil selv et velutstyrt skolebibliotek være helt avhengig av et godt samarbeid med folkebibliotekene, dersom de skal kunne tilby et vidt nok spekter av litteratur overfor elevene. Og på den annen side, et godt samarbeid med skolene vil også være nyttig for folkebibliotekene.

– Hvis folkebibliotekene allierer seg med skolene over hele landet, så vil bibliotekenes fremtid være sikret for alltid, sier Pihl.

ANNONSE



BS Undervisning
pendel

- Alle typer læremidler fra alle leverandører
- Enklere kjøp og administrasjon av læremidler
- Oversikt og rask tilgang til dine lisenser
- Full kontroll over økonomi og innkjøp
- Gode rabatter med rammeavtale

Full kontroll. Helt enkelt.

Les mer på pendel.no



Fra venstre: Greta Ambroziunaite (sosialt arbeid), Åsne Sættness Bergem (barnehagelærer), Aurora Olufine Seierstad (lærerstudent 1.-7. klasse), Marthe Ullern Tangen (ergoterapi) og Beate Berg (fysioterapi), er blant de 1500 studentene som møttes i januar for å samarbeide om case. Problemstillingen var hvordan snakke med barn og unge. De har valgt seg en sekvens fra Margareth Ohlins film «Barndom». Filmsekvensen vil danne grunnlaget for en felles oppgavebesvarelse som studentene planlegger å levere som podkast.

Studenter uten faggrensener

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

OsloMet trener sine studenter i tverrprofesjonelt samarbeid allerede fra første studieår.

I prosjektet INTERACT samles 1500 førsteårsstudenter for å samarbeide om løsninger på ulike case. 70 veiledere er i sving rundt de mange gruppene på rundt 6–8 studenter, og det er knapt et seminarrom på hele universitetet der man ikke kan høre lavmælte samtaler mellom studenter fra ulike studier: sykepleie, barnehagelærerstudiet, lærerstudiet, ergoterapi, fysioterapi, sosialt arbeid og barnevern.

Dette er førsteårsstudenter som knapt har rukket å opparbeide seg en fagidentitet, like fullt skal de simulere og arbeide seg gjennom problemstillinger knyttet til barn og unge. Målet er at dette skal danne grunnlag for et bedre samarbeid mellom profesjonene og bedre samordning av tjenester.

Oppgavene denne gangen blir presentert gjennom fire videoer. Én

av dem viser for eksempel en gymtime med en episode mellom en voksen og en elev. En annen viser en lærer som har med seg noen barnehagebarn i skogen. Deltakerne skal velge seg ut én av videoene, som så skal danne grunnlag for en besvarelse som kan leveres enten som fagtekst, som podkast eller som video.

Vil gi studentene et nettverk

Kari Allmenningen, prosjektleder for INTERACT, legger vekt på det spesielle ved dette prosjektet.

– De fleste utdanningsinstitusjoner har opplegg for tverrprofesjonelt samarbeid, men dette er gjerne sent i studiene eller i praksisperioden, og det er gjerne rettet mot arbeid med voksne. Det unike for oss er at vi har dette i begynnelsen av utdanningsløpet og at

det retter seg mot arbeid med barn og unge. Man kan kalle det arbeidslivsrelevant simulering av samhandling i arbeidslivet, sier hun.

Hun nevner også som spesielt at prosjektet ikke har lærere som holder foredrag, bare veiledere. Gruppene jobber i prinsippet på egenhånd, men med en arbeidsplan og digitale hjelpemidler som støtte. De diskuterer ulike case og lager en oppgavebesvarelse i fellesskap.

– Vi tenker at dette vil kunne gi studentene et nettverk, noen de kan ringe senere dersom gruppen har fungert bra. Dessuten blir de bevisste på sin egen rolle tidlig i utdanningsløpet, sier hun.

Allmenningen erkjenner at det kan være utfordrende å starte med dette så pass tidlig i studiet.

– Men på den annen side, dersom vi klarer å gjennomføre dette for førsteårsstudentene, så vil det blir desto lettere å gjennomføre det senere i studiet, sier hun.

Taushetsplikten som utfordring for samarbeid i skolen

■ AV HILDE PETTERSEN DRISCOLL

Alle ansatte i skolen har taushetsplikt, og dette kan ofte oppleves som en utfordring i samarbeidet mellom kolleger og andre samarbeidspartnere. Men om man kjenner taushetspliktreglene og prinsippene bak, så vil det ofte vise seg at handlingsrommet er større enn mange tror.

Mange tenker vel at reglene om taushetsplikt er noe de har ganske bra kunnskaper om. Men etter å ha holdt del kurs for ansatte i oppvekstsektoren, har jeg inntrykk av at det for de fleste vedkommende kan være nyttig å gå gjennom reglene. Det trengs en bevisstgjøring om taushetspliktens innhold, og også en gjennomgang taushetspliktreglene når det gjelder samarbeid med andre etater eller samarbeidspartnere. I skolen er det mange som tenker at taushetspliktreglene hindrer samarbeid, men kan man reglene, så er det gode muligheter og rom for samarbeid innad i skolen og med andre instanser.

Hvem har taushetsplikt?

Alle som jobber i skolen, har taushetsplikt. Det vil si at alle ansatte: lærere, skoleledere, assistenter, administrativt personale, vaktmestere og renholds-personale osv. er omfattet av taushetsplikten.

Ansatte i skolen, både offentlige skoler og friskoler, har forvaltningsmessig taushetsplikt. De reglene som gjelder taushetsplikten, er å finne i forvaltningsloven.¹ Hovedregelen står i forvaltningsloven paragraf 13:

Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan plikter å hindre at andre får

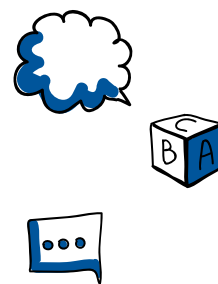
adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med arbeidet får vite om

- 1) noens personlige forhold, eller
- 2) tekniske innretninger og fremgangsmåter samt drifts- eller forretningsforhold som det vil være av konkurransemessig betydning å hemmeligholde av hensyn til dem som opplysningen angår.

Som personlige forhold regnes ikke fødested, fødselsdato og personnummer, statsborgerforhold, sivilstand, yrke, bopel og arbeidssted, med mindre slike opplysninger røper et klientforhold eller andre forhold som må anses som personlige. Kongen kan ellers gi nærmere forskrifter om hvilke opplysninger som skal regnes som personlige, om hvilke organer som kan gi privatpersoner opplysninger som nevnt i punktumet foran og opplysninger om den enkeltes personlige status for øvrig, samt om vilkårene for å gi slike opplysninger.

Taushetsplikten gjelder også etter at vedkommende har avsluttet tjenesten eller arbeidet. Han kan heller ikke utnytte opplysninger som nevnt i denne paragraf i egen virksomhet eller i tjeneste eller arbeid for andre.

Denne artikkelen tar ikke for seg taushetsplikten om tekniske innretninger osv., bare



taushetsplikten som gjelder personlige forhold. Det er rektor ved skolen som har ansvar for at ansatte blir informert om taushetsplikten og hva det innebærer å ha taushetsplikt.² Brudd på taushetsplikten kan være straffbart.³

Noen offentlig ansatte har en strengere taushetsplikt

Ansatte i barneverntjenesten og sosialtjenesten har en strengere taushetsplikt enn de som arbeider i skolen. Helsepersonell har sin taushetsplikt regulert i helsepersonelloven.⁴

Taushetsplikt, opplysningsrett/taushetsrett og opplysningsplikt

Når taushetsplikten beskrives, er det vanlig snakke om tre begreper: taushetsplikt, opplysningsrett/taushetsrett og opplysningsplikt. Taushetsplikt innebærer at det er enkelte opplysninger du plikter å holde taushet om. Opplysningsrett betyr at enkelte opplysninger kan du velge å holde taushet om, eller du kan velge om du vil bringe dem videre. Opplysningsretten gir muligheter til kommunikasjon og samarbeid. Opplysningsplikten trer inn når lærere har plikt til å gi opplysninger videre, for eksempel til barneverntjenesten.

GDPR-personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger

Sommeren 2018 trådte EUs nye personvernforordning (GDPR⁵) i kraft. Personvernet er styrket, og nye plikter er innført. En viktig intensjon med det nye regelverket er å endre måten private og offentlige virksomheter forholder seg til personvern og personopplysninger på. Den enkelte har fått flere og klarere rettigheter, og virksomhetene har fått flere plikter og et større ansvar. Dersom personopplysninger skal behandles, må det kunne vises til en hjemmel.

En *personopplysning* er en opplysning eller vurdering som kan knyttes til en enkeltperson, slik som for eksempel navn, adresse, telefonnummer, e-postadresse, IP-adresse, bilnummer, bilder, fingeravtrykk, irismønster, hodeform (for ansiktsgjenkjenning) og fødselsnummer (både fødselsdato og personnummer).



*Særlige kategorier av personopplysninger*⁶ (tidligere kalt *sensitive*) er opplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn; politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning; at en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling; helseforhold, seksuelle forhold eller medlemskap i fagforeninger.

Særlige kategorier av personopplysninger er underlagt taushetsplikt.

Hva innebærer taushetsplikten – hva har man taushetsplikt om?

Taushetsplikten innebærer at ansatte i skolen ikke har lov til å røpe personlige eller fortrolige opplysninger om elever (herunder særlige kategorier av personopplysninger), foreldre og ansatte som de blir kjent med fordi de arbeider ved skolen.⁷ Taushetsplikten innebærer også å forhindre at personlige eller fortrolige opplysninger blir kjent.⁸ Taushetsplikten gjelder muntlige opplysninger og opplysninger som finnes i dokumenter og selv sagt også opplysninger som finnes i nettbaserte løsninger og på læringsplattformer. Taushetsplikten innebærer at dokumenter som inneholder taushetsbelagte opplysninger, må oppbevares på en betryggende måte, og at uvedkommende ikke får tilgang til opplysninger lagret på pc, nettbrett eller smarttelefoner. Taushetsplikten gjelder også etter at man har sluttet i stillingen; man kan legge til grunn at taushetsplikten varer livet ut.⁹

Hva er det ansatte i skolen har taushetsplikt om? I forvaltningsloven står det «noens personlige forhold», men hva vil dette si i praksis? Det avgjørende er hva som vanligvis vil bli betraktet som personlig.¹⁰ Taushetsplikten er mer omfattende ved negative enn ved positive opplysninger.

Taushetsplikten gjelder elevers¹¹ helseforhold (fysisk og psykisk) og eventuelle diagnoser. Taushetsplikten gjelder dersom en elev mottar spesialundervisning, og den gjelder elevers personlighet og følelsesliv, om oppførsel, bruk av rusmidler, om skolefravær, vurderinger, karakterer eller innsats på skolen og om religiøs eller politisk oppfatning og så videre. Taushetsplikten gjelder opplysninger om familien til en elev, for eksempel økonomiske forhold (f.eks. at de er trygdemottakere) eller at

familien får oppfølging av barneverntjenesten. Det er ikke lov å snakke om personlige forhold som gjelder en enkeltelev, med de andre elevene, foreldre eller andre. Det er heller ikke lov å snakke med andre ansatte på skolen om taushetsbelagte forhold som gjelder elevene. Selv om dere arbeider på samme skole, er det ikke fritt fram til å snakke om alt som gjelder elevene. Det er likevel slik at du kan samarbeide innad på skolen når det gjelder elever og deres behov. Det er sentralt at samarbeid skjer til elevenes beste. Det er også slik at alvorlige saker må meldes videre til barneverntjenesten. Dette kommer jeg tilbake til.

En persons adresse, fødselsdato eller personnummer¹², fødested eller statsborgerskap er ikke ansett som taushetsbelagte opplysninger. Selv om opplysningene må anses som personlige, anses de ikke som så følsomme at de bør omfattes av den generelle taushetsplikten, men dersom disse opplysningene røper et klientforhold eller andre forhold som må anses som personlige, er de underlagt taushetsplikten. Dersom for eksempel en elev bor på en barneverninstitusjon, er dette taushetsbelagt, og elevens adresse vil røpe dette forholdet. Dermed er adressen taushetsbelagt.

Taushetsplikt og samarbeid

Ansatte i skolen kan oppleve at taushetsplikten kan være en utfordring i samarbeidet mellom kolleger og med andre samarbeidspartnere. Et godt samarbeid mellom de ansatte i skolen og alle som jobber med barn og unge, forutsetter at alle har den kunnskapen de trenger om regelverket, blant annet om taushetsplikten. Dersom ansatte i skolen kjenner taushetspliktreglene og hensynet bak reglene, blir det tydeligere at handlingsrommet er større enn mange tror, og de kan da handle til elevens beste innenfor de rammene regelverket setter.¹³

Hovedhensynet bak reglene om taushetsplikt er først og fremst begrunnet i den enkeltes rett til personvern, herunder retten til privatliv og personlig integritet. Retten til taushet om personsensitive opplysninger er en forutsetning for borgernes tillit til offentlige myndigheter som forvalter velferdsgoder og -tjenester, og er



slikt sett en forutsetning for at velferdsstaten skal fungere. Dette er viktig for barn og unge som tilbringer store deler av livet sitt på skolen. Ansatte i skolen får mye personlig informasjon om elevene, og denne informasjonen må forvaltes på korrekt måte.

I utgangspunktet gjelder taushetsplikten først og fremst overfor «publikum» eller utenforstående. I skolen vil man i flere sammenhenger være avhengig av å forholde seg til taushetsbelagte opplysninger mellom berørte parter og instanser. Det er flere modifikasjoner i reglene om taushetsplikt, det vil si forhold som kan føre til innskrenkninger i eller bortfall av taushetsplikten.

Modifikasjoner i taushetsplikten

Den som opplysningene gjelder

Taushetsplikten er ikke til hinder for at opplysninger som mottas, gjøres kjent for dem som de direkte gjelder.¹⁴ En lærer kan selvsagt snakke med en elev om personlige forhold som gjelder denne eleven, for eksempel hjemmeforhold og skolesituasjon. Som hovedprinsipp har ikke lærere taushetsplikt om personlige forhold som gjelder en elev overfor elevens foreldre når eleven er under 18 år. Foreldre har foreldreansvar¹⁵ for barna sine og opptre som deres verger¹⁶. Myndighetsalderen i Norge er 18 år, og mindreårige har ikke rettslig handleevne.¹⁷ Det kan likevel være situasjoner der lærer ikke har opplysningsplikt til elevens foreldre. Det kan gjelde informasjon som eleven har gitt til lærere, og som han eller hun ikke ønsker at læreren skal fortelle foreldrene.

Anonymiserte opplysninger og statistikk

Når behovet for beskyttelse av taushetsbelagte opplysninger er ivarettatt ved at opplysningene gis som statistikk, eller at de er anonymisert, kan taushetsbelagte opplysninger gis videre.¹⁸ Det er en forutsetning at den som opplysningene gjelder, ikke kan identifiseres. Selv om navn ikke er gjengitt, kan opplysningene eller statistikken gjelde en så liten gruppe at det uansett er lett å vite hvem opplysningene gjelder.¹⁹

Samtykke

Det mest hensiktsmessige unntaket fra taushetsplikten er å innhente samtykke fra den de taushetsbelagte opplysningene gjelder. Dersom det er innhentet samtykke, bortfaller taushetsplikten. Barnet og foreldrene kan gi helt eller delvis fritak fra taushetsplikten. Samtykket må være informert. Det vil si at den som samtykker, skal ha forstått hva det samtykkes til, og konsekvensene av dette. Fordi det skal kunne dokumenteres hvordan samtykke til overføring av informasjon er gitt, bør et samtykke være skriftlig. For at samtykket skal være gyldig, må den som samtykker, ha samtykkekompetanse. Om det er foreldrene eller barnet selv som har samtykkekompetanse, vil avhenge av barnets alder, modenhet og situasjonen. Foreldrene samtykker på vegne av barnet. Barn over 15 år har selv rett til å gi samtykke i skolesammenheng. Etter opplæringsloven paragraf 15-6 har barneverntjenesten rett til å ta en rekke avgjørelser på vegne av barnet når barneverntjenesten har overtatt omsorgen. Dette inkluderer samtykke på vegne av barnet.

Opplysninger som er alminnelig kjent

Dersom opplysningene er alminnelig kjent eller tilgjengelige, kan opplysningene videreformidles.²⁰ Dersom taushetsbelagte opplysninger for eksempel er gjengitt i media slik at alle kjenner dem, gjelder ikke taushetsplikten. Ansatte i skolen bør likevel være varsom med å omtale taushetsbelagte forhold som gjelder elever og foreldre.²¹

Opplysningene kan gjøres kjent for sakens parter

Taushetsplikten er ikke til hinder for at opplysningene i en sak gjøres kjent for sakens parter eller deres representanter.²² Det betyr at man kan ha adgang til taushetsbelagte opplysninger som gjelder andre dersom opplysningene er knyttet til en sak man er part²³ i.

Utteksling av taushetsbelagte opplysninger innad på skolen

Ansatte ved skolen kan utveksle taushetsbelagte opplysninger om elever seg imellom når det trengs for å få en hensiktsmessig arbeidsfordeling.²⁴ Dette er den viktigste modifikasjonen i taushetsplikten

for skolens ansatte. Lærere som arbeider i samme team, kan utveksle opplysninger om elever når de trenger dette for å legge opp undervisningen for elevene, og de kan informere andre lærere eller ansatte ved skolen dersom det er behov for det. Det er uansett viktig å vurdere hvilke opplysninger som bør formidles videre. Opplysningene kan bare utveksles dersom det er nødvendig. Enkelte opplysninger trenger kanskje alle ansatte på skolen å ha, for eksempel at en elev har en alvorlig sykdom som gjør at de ansatte trenger kunnskap om hva de skal gjøre når noe skjer med eleven. Dersom en lærer får opplysninger om en elev som de ansatte på SFO/AKS trenger å få, kan opplysningene gis videre. Det må uansett vurderes i hvert enkelt tilfelle hvem ved skolen som trenger å ha tilgang til opplysningene. I opplæringsloven kapittel 9 A er det regler om varslingsplikt til rektor og også i de alvorligste sakene til skoleeier i tilfeller der elever ikke har et trygt og godt skolemiljø.²⁵

Når kan man gi opplysninger til andre forvaltningsorganer?

Utgangspunktet er at taushetsplikten i ett forvaltningsorgan gjelder overfor andre forvaltningsorganer, og det er ingen alminnelig adgang til å gi taushetsbelagte opplysninger til andre forvaltningsorganer/etater. Skolen kan likevel gi andre forvaltningsorganer opplysninger om en persons forbindelse med skolen, om avgjørelser som er truffet og ellers slike opplysninger som er nødvendige for å fremme skolens oppgaver etter lov, instruks eller oppnevningssgrunnlag. Dette er den praktisk viktigste hjemmelen for å gi taushetsbelagte opplysninger fra et forvaltningsorgan til et annet forvaltningsorgan.

Skoleetaten i en kommune regnes i utgangspunktet som et forvaltningsorgan, barneverntjenesten er et eget forvaltningsorgan, det samme gjelder helsetjenesten, politiet osv. Skolens samfunnsmandat følger av opplæringsloven. Det er å sørge for at barn og unges rettigheter til opplæring etter loven oppfylles. Dersom opplysninger blir gitt fordi de er nødvendige for å fremme en elevs rett til opplæring etter opplæringsloven, vil ikke taushetsplikten sette et hinder for dette. Skolen

kan for eksempel gi opplysninger til PP-tjenesten om en elev eller en klasse slik at det kan settes i verk spesialpedagogiske tiltak. I en pågående barnevernssak vil skolen kunne gi opplysninger til barneverntjenesten dersom dette fremmer skolens oppgave med å legge til rette for elevens opplæringssituasjon. Det betyr at skolen kan gi andre forvaltningsorganer opplysninger om hvem som er elever der, de kan gi opplysninger om vedtak som er truffet, og ellers opplysninger som er nødvendige for å fremme skolens oppgaver.

Opplysningene må være nødvendige, og det sentrale er skolens oppgaver, ikke interessene til det forvaltningsorganet som mottar opplysningene. Skoler kan være medlem av forskjellige samarbeidsteam i kommunen, for eksempel tverretatlige team der skolen deltar sammen med barneverntjenesten, skolehelsetjenesten, PP-tjenesten, politiet osv. Dersom enkeltsaker skal diskuteres i slike team, er det et godt utgangspunkt å sørge for at det er innhentet samtykke fra dem som har krav på taushet. Da vil det ikke oppstå problemer med å vurdere om taushetspliktreglene er fulgt eller ikke. I august 2018 kom det en ny bestemmelse i opplæringsloven om samarbeid med kommunale tjenester. Denne bestemmelsen gir skolen en plikt til å delta i slikt samarbeid. I bestemmelsen står det at:

Skolen skal samarbeide med relevante kommunale tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlege, sosiale eller emosjonelle vanskar.

Når det er nødvendig og forholdsmessig for å vareta ansvaret etter første ledd, kan dei samarbeidande tenestene behandle personopplysningar, inkludert særlege kategoriar av personopplysningar og opplysningar om straffbare forhold.²⁶

Taushetspliktreglene i forvaltningsloven gjelder. Jeg tenker det fortsatt er ryddig å innhente samtykke fra barn/unge/foreldre i slikt samarbeid. Etter modifikasjonene i taushetspliktreglene kan taushetsbelagte opplysninger deles dersom det er nødvendig for å fremme skolens oppgaver. Barneverntjenestens taushetsplikt er regulert i

ABCD
EFGH



barnevernloven paragraf 6-7. Barneverntjenesten kan også dele opplysninger når det er nødvendig for å fremme barneverntjenestens oppgaver.

Opplysningsplikt/meldeplikt til barneverntjenesten

Ansatte i skolen har en lovbestemt opplysningsplikt til barneverntjenesten. Opplysningsplikten til barneverntjenesten er først og fremst begrunnet i barnevernets behov for å motta opplysninger slik at de kan ivareta og beskytte barn mot ulike former for omsorgssvikt, og gi barn med alvorlige atferdsvansker nødvendig hjelp og oppfølging.²⁷ Barneverntjenesten skal gi tilbakemelding til skolen om det åpnes undersøkelse, og om undersøkelsen er gjennomført. Skolen skal få vite om saken er henlagt, eller om den følges opp videre. Barneverntjenesten skal også informere om hvilke tiltak som eventuelt iverksettes, dersom det er nødvendig for videre oppfølging av barnet.²⁸

Avsluttende bemerkninger

Taushetspliktreglene er viktige. Den enkelte eier egne personopplysninger, og slike opplysninger skal behandles med varsomhet. Det er likevel viktig at instanser som arbeider med barn og unge, kan samarbeide. Taushetspliktreglene åpner for dette.

NOTER

- 1 Forvaltningsloven §§ 13 flg., friskoleloven § 7-3. Forvaltningslovutvalget skal levere sin utredning vedrørende ny forvaltningslov i februar 2019.
- 2 Forvaltningsloven § 13 c.
- 3 Straffereaksjonen for generelt brudd på taushetsplikten følger av Straffeloven §§ 209 og 210.
- 4 Helse- og omsorgstjenesteloven § 12-1.
- 5 General Data Protection Regulation.
- 6 Personopplysningsloven.
- 7 Opplæringslova § 15-1.
- 8 Forvaltningsrett. Eckhoff, T. & Smith, E. (2010).
- 9 Forvaltningsloven § 13 c.
- 10 Forvaltningsrett (Geir Woxholt (2011), s. 265.
- 11 I artikkelen omtales elever, men taushetsplikten gjelder tilsvarende for ansatte ved skolen.
- 12 Man skal ha saklig grunn til å bruke fødselsnummeret til barn i skole- og barnehagesammenheng. I noen tilfeller kan det likevel være nødvendig for å sikre tilstrekkelig identifikasjon. Se Datatilsynets hjemmeside.
- 13 NOVA Rapport 3/2013, Taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt, regelkunnskap i praksis.
- 14 Forvaltningsloven § 13 a nr. 1.
- 15 Barneoven § 30.
- 16 Lov om vergemål (vergemålsloven) av 26.03.2010.

- 17 Vergemålsloven § 9.
- 18 Forvaltningsloven § 13 a nr. 2.
- 19 Et eksempel er offentliggjøring av resultater fra Nasjonale prøver koblet mot små skoler. Selv om opplysningene er anonymisert, kan det i enkelte tilfeller likevel være mulig å forstå hvem opplysningene gjelder, og da er de taushetsbelagte.
- 20 Forvaltningsloven § 13 a nr. 3.
- 21 Sivilombudsmannen har i sak 2008/1581 behandlet en sak der spørsmålet var om skolen brøt taushetsplikten da de informerte andre elever om en sak der en elev slo en lærer. Sivilombudsmannen mente dette ikke var brudd på taushetsplikten fordi hendelsen skjedde med mange andre elever til stede.
- 22 Forvaltningsloven § 13 b nr. 1.
- 23 Etter forvaltningslovens § 2 e) er en part en person som en avgjørelse retter seg mot, eller som saken ellers direkte gjelder.
- 24 Forvaltningsloven § 13 b nr. 3.
- 25 Opplæringsloven § 9A-4.
- 26 Opplæringslova § 15-8, Prop. 52 L (2017–2018).
- 27 Opplæringslova § 15-3.
- 28 Barnevernloven § 6-7 a.

LITTERATUR

JOHANNESSEN, B. OG SKOTHEIM, T. (RED.) (2018). *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

BARNEVERNLOVEN (1992). *Lov om barneverntjenester* (barnevernloven). Hentet 27. jan. 2019 fra <<https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1992-07-17-100?searchResultContext=1153&rowNumber=1&totalHits=6697>>

ECKHOFF, T. & SMITH, E. (2010). *Forvaltningsrett*. Oslo: Akademika forlag.

FORVALTNINGSLOVEN (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningsaker* (forvaltningsloven). Hentet 27. jan. 2019 fra <<https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1967-02-10?searchResultContext=1569&rowNumber=1&totalHits=19852>>

STANG, E.G., AAMODT, H.A., SVERDRUP, S. KRISTOFERSEN, L.B. & WINSVOLD, A. (2013) NOVA Rapport 3/13, *Taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt. Regelkunnskap i praksis*.

OPPLÆRINGSLOVA (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (opplæringslova). Hentet 27. jan 2019 fra <<https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1998-07-17-61?searchResultContext=1757&rowNumber=1&totalHits=1141>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2012). Rundskriv 10-2012: *Skolepersonalets opplysningsplikt til barneverntjenesten*.



Hilde Pettersen Driscoll er jurist og arbeider i dag som forhandlingsleder i Skolelederforbundet. Hun har tidligere arbeidet i Utdanningssetaten i Oslo med skolejuss, herunder arbeidsrett, forvaltningslov og opplæringslov. Hun har også arbeidet i Barne- og familieetaten med å prosedere barnevernssaker for fylkesnemnda. Før hun begynte i Skolelederforbundet, arbeidet hun i juridisk avdeling i Utdanningsdirektoratet.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Samarbeid mellom skole og skolehelsetjenesten

– en undersøkelse

■ AV ROGER ANDRE FEDERICI, ARNFINN HELLEVE, UNNI VERE MIDTHASSEL OG LARS EDVIN BRU

Et pågående forskningsprosjekt undersøker blant annet hvordan rektorer, lærere og helsesykepleiere vurderer samarbeidet mellom skolen og skolehelsetjenesten. Selv om majoriteten mener at samarbeidet er godt, ser det ut til at skolene er noe mer fornøyd med samarbeidet enn det skolehelsetjenesten er.

Økte forventninger til skolen som oppvekstarena, økning i psykisk helseutfordringer og økt mangfold blant elever har bidratt til at lærerne stadig må strekke seg lenger for å imøtekomme behov som ikke er direkte knyttet til undervisningsoppgavene. Behovet for å trekke inn andre yrkesgrupper i skolen for å bistå lærerne i eller ivareta noen av

disse oppgavene, er tema som er blitt behandlet og understreket i flere offentlige utredninger og stortingsmeldinger innenfor utdannings- og helse-sektoren de senere årene.¹ Begrunnelsene for økt flerfaglighet og samarbeid på tvers knyttes gjerne til behovet for bedre utnyttelse og samordning av ressurser generelt og mer konkret til behovet for å

yte støtte i tilretteleggingen av undervisningen for elevene, til tidlig innsats og for å frigjøre lærernes tid slik at de kan konsentrere seg om kjerneoppgavene (NOU 2015:2). Behovet påpekes også av *Ekspertutvalget om lærerrollen*. Her viser man til at skolen i dag har utfordringer på en rekke områder som går utover lærerens kjernekompetanse og at man må avlaste læreren for oppgaver som andre profesjoner er mer kompetente til å utføre (Dahl, 2016). En forsterkning av det flerfaglige samarbeidet ønskes også velkommen av rektorene og lærerne selv (Meld. St. 21, 2016–2017; Tellmann, Lorentzen & Mausethagen, 2016).

I flere av utredningene og de påfølgende stortingsmeldingene om flerfaglighet nevnes skolehelsetjenestens rolle og tilstedeværelse spesielt. Det vises til at tjenesten er en viktig partner i arbeidet med å skape en helsefremmende skole, blant annet gjennom å samarbeide med de ansatte i skolen om tiltak som fremmer et godt psykososialt og fysisk lærings- og arbeidsmiljø for elevene. I de samme dokumentene påpekes det også at det er en utfordring at bemanningen i skolehelsetjenesten er for lav i forhold til veiledende minstenorm på 300 elever per hele stilling (Helsedirektoratet, 2010). For eksempel viste en studie fra 2015 at man på det tidspunktet måtte øke antallet helsesykepleiere² med 125 prosent for å nå minstenormen i barneskolene (Waldum-Grevbo & Haugland, 2015). De tre–fire siste årene er det blitt gitt økte bevilgninger både i de statlige overføringene til kommunene og i en egen tilskuddsordning for helsestasjons- og skolehelsetjenesten for å bøte på underbemanningen. Selv om normen for barneskolen ennå ikke er nådd, er den økte ressursbruken et tydelig signal om politisk interesse for å satse på skolehelsetjenestens rolle og tilstedeværelse i skolen.

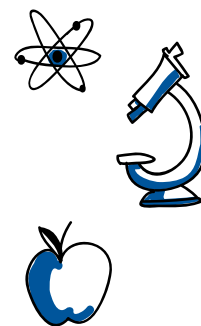
I 2017 lanserte Helsedirektoratet nye faglige retningslinjer for skolehelsetjenesten (Helsedirektoratet, 2017a) med faglige krav og anbefalinger til innholdet i tjenesten. Retningslinjene fokuserer særlig på hvordan skole og skolehelsetjeneste skal samhandle (Waldum-Grevbo, 2018). Selv om skolehelsetjenesten har vært til stede i norsk skole i lang tid, har samarbeidet ikke nødvendigvis vært fritt for utfordringer. Eksempelvis har skolehelsetjenesten lenge vært forpliktet gjennom lov til å

samarbeide med skolen, men denne forpliktelsen har ikke vært gjensidig. Frem til revidert opplæringslov trådte i kraft august 2018, var det opp til skoleledelsen eller den enkelte lærer hvor tett man ønsket å samarbeide med helsesykepleier. På bakgrunn av blant annet Meld. St. 21 (2016–2017) er det nå lovfestet at skolene er forpliktet til flerfaglig samarbeid med relevante tjenester når det gjelder konkrete saker for enkeltelever, men også når det gjelder samarbeid på systemnivå. Jorunn Lokøy i Landsgruppen av helsesøstre uttalte til Bergens Tidende at man lenge hadde savnet gjensidige forpliktelser på dette feltet (Indrebø-Langlo, 2018). Det har altså vært gjort flere grep den senere tiden for å legge bedre til rette for et flerfaglig samarbeid mellom skole og skolehelsetjenesten.

Et lag rundt eleven

I forskningsprosjektet *Et lag rundt eleven: Økt helsesøsterressurs i systemrettet og strukturert samhandling med skole*³ er et av hovedmålene nettopp å undersøke hvordan et styrket samarbeid mellom skolen og skolehelsetjenesten kan ha effekt på blant annet læringsmiljøet. I studien får fire tilfeldig valgte skoler i hver av de tolv deltakende kommunene en ekstra helsesykepleierressurs (12,5 prosent) i årene 2018 og 2019. Den ekstra ressursen retter seg mot alle elevene på 5. til 7. trinn og brukes til å arbeide systemrettet og strukturert sammen med lærere, skoleledere og annet sosialpedagogisk personale. Prosjektets føringer for hvordan det skal arbeides systemrettet og strukturert, er forankret i de nye faglige retningslinjene for skolehelsetjenesten fra 2017. Kort fortalt betyr dette at skoleledelse og helsesykepleier skal samordne innsatsen for et godt og læringsfremmende psykososialt miljø ved å avtale regelmessige møter og igangsette tiltak basert på en felles forståelse av hvilke utfordringer som skal prioriteres ved hver skole. Vektleggingen av et strukturert samarbeid skal motvirke at samarbeidet blir personavhengig og tilfeldig (Helsedirektoratet, 2017a). I prosjektet er det skoleledelsen ved den enkelte skole som har det overordnede ansvaret for å drive samarbeidet fremover.

Prosjektet vil altså kunne gi svar på hvorvidt en ekstra helsesykepleierressurs fører til endringer i elevenes læringsmiljø og læringsutbytte når man



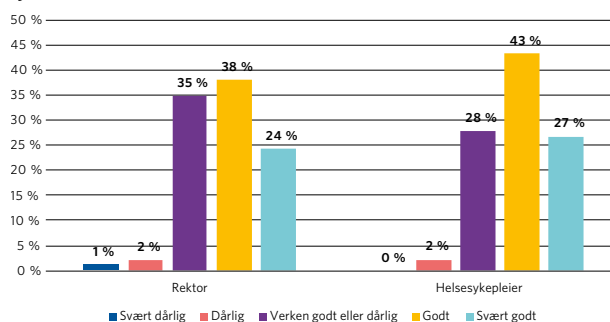
sammenligner med de skolene som ikke får økt ressurs. Bak dette ligger en antakelse om at også kvaliteten på samarbeidet vil ha betydning – økt tilstedeværelse av helsesykepleier alene er ikke tilstrekkelig. Derfor er en viktig del av studien å få innsikt i hvordan skolehelsetjenesten og skolen opplever dette samarbeidet i dag, og hvordan de forstår hverandres roller, begrepsapparat og ansvarsområder.

Forutsetninger for flerfaglig samarbeid i skolen

I Meld. St. 21 (2016–2017) omtales samarbeidet med andre yrkesgrupper som flerfaglig. I litteraturen kan man lese at det er nyanseforskjeller mellom det å arbeide flerfaglig og tverrfaglig. For eksempel skriver Mellin (2009) at flerfaglig samarbeid kjennetegnes ved en parallell praksis fra ulike profesjoner (eks. helsesykepleiere og lærere), mens tverrfaglig samarbeid kjennetegnes av integrert profesjonell praksis og kunnskapsutveksling med sikte på å nå felles mål. Flerfaglighet kan derfor sies å handle om koordinering og utnytting av hverandres kompetanse, men arbeidet med å nå de satte målene kan strengt tatt foregå ved at de ulike yrkesgruppene arbeider isolert fra hverandre (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015).

Uavhengig av om samarbeidet defineres som flerfaglig eller tverrfaglig, er det visse forutsetninger som bør være tilfredsstillende for at det skal fungere. For eksempel viser studier at et godt samarbeid har større mulighet til å vare på lang sikt dersom det bygger på struktur, tydelig arbeidsfordeling, rolleavklaring og gode rutiner (Campbell & Macdonald, 1995; Hjälmhult, Wold & Samdal, 2002). Lignende forutsetninger for et godt samarbeid vektlegges også i retningslinjene for skolehelsetjenesten: Systemrettet samarbeid bør ha som mål å oppnå et felles verdigrunnlag, felles forståelse av begreper, avklaring av roller og ansvar, samt kjennskap til hverandres regelverk (Helsedirektoratet, 2017a). I prosjektet stiller vi spørsmål til både rektorer, helsesykepleiere og lærere om nettopp om disse aspektene.

Figur 1: Svarfordeling på spørsmål om hvordan rektorene og helsesykepleierne vurderte samarbeidet mellom skole og skolehelsetjeneste høsten 2017



Deltakere og datainnsamling

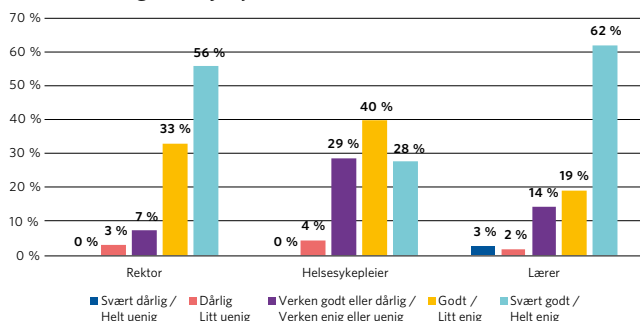
Totalt 107 tiltaks- og kontrollskoler lokalisert i 12 kommuner deltar. Siden et viktig mål med studien er å få innsikt i hvordan det flerfaglige samarbeidet mellom skolehelsetjenesten og skolen foregår i praksis, blir samtlige rektorer, lærere og helsesykepleiere bedt om å oppgi deres vurdering av samarbeidet og forståelse av hverandres roller. Ettersom prosjektet tester ut en økt helsesykepleierressurs på mellomtrinnet, ble kun helsesykepleiere tilknyttet dette trinnet invitert til å besvare den nettbaserte spørreundersøkelsen. Resultatene som presenteres, er vurderinger av samarbeidet høstsemesteret 2017, det vil si før intervensjonsskolene hadde fått den økte ressursen. Totalt besvarte 102 rektorer (65,6 % kvinner), 94 helsesykepleiere (100 % kvinner) og 805 lærere (77,7 % kvinner) undersøkelsen. Dette utgjør en svarprosent på henholdsvis 95,3 (rektorer), 87,9 (helsesykepleiere) og 68,2 (lærere).

Resultater

Figur 1 viser svarfordelingen på spørsmålet «I løpet av høstsemesteret 2017, hvordan opplevde du samarbeidet med skolen/skolehelsetjenesten generelt?». Dette spørsmålet ble kun stilt til rektorer og helsesykepleiere.

Figuren viser at 62 prosent av rektorene og 70 prosent av helsesykepleierne opplevde samarbeidet som godt eller svært godt. Det er svært få som oppgir at samarbeidet var dårlig. Det ble også stilt spørsmål til rektorene, helsesykepleierne og lærerne mer konkret om samarbeidet.

Figur 2: Svarfordeling på spørsmål om hvordan rektorene, lærerne og helsesykepleierne vurderte samarbeidet mellom rektor, lærer og helsesykepleier høsten 2017*



* Formuleringen av spørsmålet til lærerne var ulikt det som ble stilt til rektorene og helsesykepleierne. Lærerne ble bedt om å tenke tilbake på høstsemesteret 2017 og ble deretter presentert for påstanden: «Jeg opplever at jeg som lærer har et godt samarbeid med skolehelsesøster.» Svarkategoriene på dette spørsmålet gikk fra helt uenig til helt enig.

Figur 2 viser svarfordelingen på spørsmålet «*I løpet av høstsemesteret 2017, hvordan opplevde du samarbeidet med rektor/skolehelsesøster?*». Merk at formuleringen til lærerne var annerledes. Lærerne ble bedt om å tenke tilbake på høstsemesteret 2017 og ble deretter presentert for påstanden: «*Jeg opplever at jeg som lærer har et godt samarbeid med skolehelsesøster*». Svarkategoriene på sistnevnte gikk fra helt uenig til helt enig.

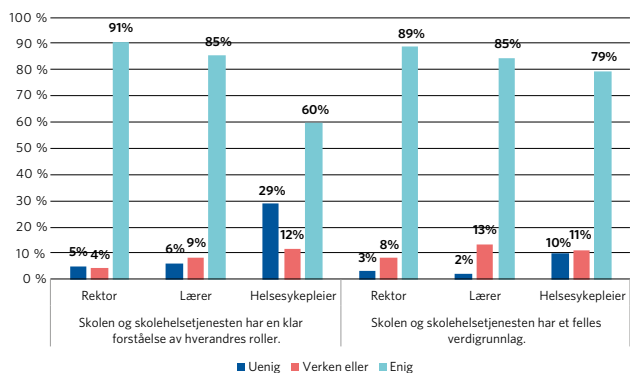
Generelt viser denne figuren at de fleste vurderte samarbeidet som godt eller svært godt. Det er en noe større andel av rektorene og lærerne som krysser av for den mest positive svarkategorien. Det er 29 prosent av helsesykepleierne som oppgir at samarbeidet verken er godt eller dårlig. Svært få vurderer samarbeidet som dårlig – ingen svarer svært dårlig, men noen lærere sier seg helt uenig i påstanden. Ser man på kategoriene *godt / litt enig* og *svært godt / helt enig* under ett, ser

vi at rektorene og lærerne svarer mer positivt enn helsesykepleierne (henholdsvis 89, 81 og 67 prosent).

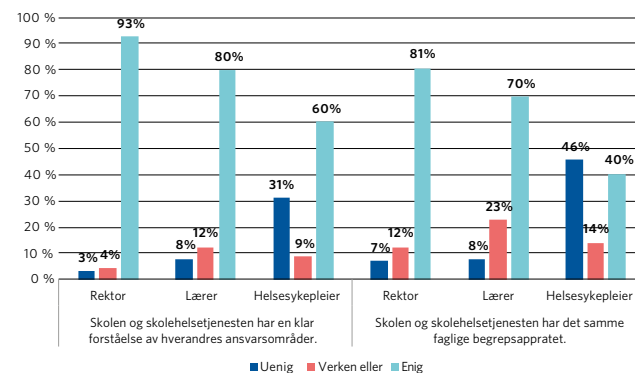
For å undersøke hvorvidt forutsetningene for et godt samarbeid er til stede, ble rektorene, lærerne og helsesykepleierne presentert fire påstander hvor de ble bedt om å vurdere forståelse for hverandres roller og ansvarsområder, felles verdigrunnlag og hvorvidt man har et felles begrepsapparat. Svarfordelingene er vist i figur 3 og 4. Merk at vi her har slått sammen kategoriene helt uenig og litt enig, samt kategoriene litt enig og helt enig.

Generelt var trenden at rektorene oppgir større grad av enighet enn lærerne på påstandene, og deretter lærerne større grad av enighet enn helsesykepleierne. Størst avstand er det på spørsmål om skolen og skolehelsetjenesten har en klar forståelse av hverandres roller og ansvarsområder, samt

Figur 3: Svarfordeling på spørsmål om hvordan rektorene, lærerne og helsesykepleierne vurderte roller og verdigrunnlag høsten 2017



Figur 4: Svarfordeling på spørsmål om hvordan rektorene, lærerne og helsesykepleierne vurderte ansvarsområder og begrepsapparat høsten 2017



Tabell 1: Korrelasjoner mellom rektor og helsesykepleier sin svar på spørsmål om samarbeid og vurdering av roller og ansvarsområder.

Rektor	1	2	3	4	5	6
I løpet av høstsemesteret 2017, hvordan opplevde du samarbeidet med skolehelsetjenesten generelt	<u>-0,06</u>	0,00	-0,02	-0,06	-0,04	-0,14
I løpet av høstsemesteret 2017, hvordan opplevde du samarbeidet med rektor/ skolehelsesøster	0,06	<u>0,14</u>	0,15	0,07	0,17	0,04
Skolen og skolehelsetjenesten har en klar forståelse av hverandres roller	0,01	0,02	<u>0,13</u>	0,16	0,16	0,20
Skolen og skolehelsetjenesten har et felles verdigrunnlag	0,04	0,07	0,06	<u>0,13</u>	0,19	0,08
Skolen og skolehelsetjenesten har en klar forståelse av hverandres ansvarsområder	0,06	0,11	0,22*	0,21	<u>0,23*</u>	0,26*
Skolen og skolehelsetjenesten har det samme faglige begrepsapparatet	-0,15	-0,11	0,03	0,00	0,04	<u>0,11</u>

Merk: Korrelasjonen er signifikant ($p < 0,05$). Korrelasjonskoeffisienten (r) kan ha verdier fra -1 til +1. Høye korrelasjoner illustrerer sterke sammenhenger mellom svarene og omvendt. Understrek indikerer korrelasjonen mellom identiske spørsmål stilt til både rektor og helsesykepleier.

hvorvidt man har det samme faglige begrepsapparatet.

For å undersøke hvorvidt det er en sammenheng mellom det rektor og lærerne svarte på den enkelte skole og det helsesykepleier tilknyttet samme skole svarte, utførte vi en korrelasjonsanalyse (se tabell 1). En slik analyse kan gi en indikasjon på om det er slik at dersom rektor vurderer samarbeidet som godt, så oppgir helsesykepleier det samme – og motsatt.

Korrelasjonskoeffisienten kan ha verdier fra -1 til +1. Høye, positive korrelasjoner illustrerer sterke sammenhenger mellom rektors og helsesykepleiers vurdering av samme påstand. Negative korrelasjoner illustrerer en negativ sammenheng – oppgir rektor høy grad av enighet på et spørsmål, oppgir helsesykepleier lav grad av enighet. For eksempel, dersom man ser på spørsmål om «*hvordan opplevde du samarbeidet med rektor/ skolehelsesøster*» i tabell 1, indikerer tallet 0,06 at det ikke er noen sammenheng. Det betyr at rektor og helsesykepleier på samme skole ikke nødvendigvis er samstemte. Det kan bety at ved noen skoler oppgir både rektor og helsesykepleier at samarbeidet er godt, mens andre steder oppgir kun en av dem dette. Generelt viser tabellen at det er ingen eller svært svake sammenhenger mellom det rektor og helsesykepleier svarer på identiske spørsmål.

Tilsvarende analyse ble gjort for å undersøke sammenhengen mellom lærernes og helsesyke-

pleiernes svar, og vi fant det samme bildet der (ikke vist i tabell). Et interessant funn er at det er svake til moderate sammenhenger i hvordan rektorene og lærerne på samme skole svarer når det kommer til spørsmål om samarbeid (se tabell 2). Det kan indikere at de ansatte på skolen er mer samstemte seg imellom om hvordan de opplever samarbeidet med helsesykepleier, enn det helsesykepleier på skolen selv faktisk opplever.

Drøfting

Oppsummert viser funnene fra denne undersøkelsen følgende:

- Rektorer, lærere og helsesykepleiere vurderer generelt det flerfaglige samarbeidet mellom skolen og skolehelsetjenesten som godt.
- På spørsmål om forståelse av hverandres roller sier en større andel helsesykepleiere seg mer uenige i dette enn hva rektorene og lærerne gjør.
- Denne tendensen finner man også når det gjelder spørsmål om forståelse for hverandres ansvarsområder og hvorvidt man har samme begrepsapparat.
- Korrelasjonsanalysene gir indikasjoner på at det er svært svak sammenheng mellom hvordan rektorene og lærerne på den ene siden og helsesykepleier på den andre siden vurderer samarbeidet mellom helsesykepleier og skoleansatte.

Generelt opplever majoriteten av rektorene, lærerne og helsesykepleierne at samarbeidet mellom

Tabell 2: Korrelasjoner mellom rektor og lærernes svar på spørsmål om samarbeid og vurdering av roller og ansvarsområder.

	Jeg opplever at jeg som lærer har et godt samarbeid med skolehelsetjenesten	Jeg opplever at jeg som lærer har en klar forståelse av skolehelsetjenestens rolle	Jeg opplever at jeg som lærer har et felles verdigrunnlag med skolehelsetjenesten	Jeg opplever at jeg som lærer har en klar forståelse av skolehelsetjenestens ansvarsområder	Jeg opplever at jeg som lærer har det samme faglige begrepsapparatet som skolehelsetjenesten
I løpet av høstsemesteret 2017, hvordan opplevde du samarbeidet med skolehelsetjenesten generelt	0,36**	0,33**	0,25*	0,35**	0,29**
I løpet av høstsemesteret 2017, hvordan opplevde du samarbeidet med rektor/skolehelsetjenesten	0,41**	0,33**	0,35**	0,39**	0,25*
Skolen og skolehelsetjenesten har en klar forståelse av hverandres roller	0,21*	0,18	0,06	0,21*	-0,02
Skolen og skolehelsetjenesten har et felles verdigrunnlag	0,20	0,18	0,15	0,23*	0,04
Skolen og skolehelsetjenesten har en klar forståelse av hverandres ansvarsområder	0,23*	0,18	0,09	0,27**	0,07
Skolen og skolehelsetjenesten har det samme faglige begrepsapparatet	0,18	0,14	0,14	0,18	0,10

Merk: Korrelasjonen er signifikant ($p < 0,05$). Korrelasjonskoeffisienten (r) kan ha verdier fra -1 til +1. Høye korrelasjoner illustrerer sterke sammenhenger mellom svarene og omvendt.



dem er godt. Bildet ser noe annerledes ut når det gjelder gjensidig forståelse av hverandres verdigrunnlag, begreper, roller og ansvar, samt kjennskap til hverandres regelverk. Meld. St. 26 (2014–2015) understreker at siden institusjoner som skole og skolehelsetjenesten er såpass forskjellige når det gjelder organisatoriske, faglige og kulturelle aspekter, er kjennskap til hverandres fagfelt og tillit avgjørende for å få til godt samarbeid. Dersom man legger til grunn at dette er viktige forutsetninger, kan resultatene tolkes dit hen at man har et stykke å gå før man er i mål. At korrelasjonsanalysen i tillegg indikerer at det ikke er samsvar mellom det de skoleansatte og helsesykepleiere på samme skole svarer, forsterker inntrykket ytterligere.

Det kan være flere grunner til den manglende gjensidigheten og til hvorfor ansatte i skolen og helsesykepleiere svarer ulikt. Én mulig forklaring kan knyttes til ressurser og dermed tilgjengelig tid. Helsedirektoratet oppga i mars 2017 at det manglede minst 300 helsesykepleiere, at man sliter med rekrutteringsproblemer, og at 1 av 5 av kommuner

mener bemanningen av helsesykepleiertjenesten på barnetrinnet er *ganske dårlig* eller *svært dårlig* (Helsedirektoratet, 2017b). I Meld. St. 26 (2014–2015) vises det til at helsesykepleiere blant annet må prioritere mellom helseundersøkelser (som vaksinerings, veiing og måling), samtaler med enkeltelever og helseopplysning i grupper eller klasser. Dette kan sies å utfordre det som står i retningslinjen: Helsesykepleiere skal delta i skolens arbeid med å planlegge universelle tiltak og tiltak på gruppe- og individnivå for å skape et godt psykososialt og fysisk lærings- og arbeidsmiljø for elevene. En rimelig antakelse er derfor at tiden ikke strekker til, og at man er underbemannet – og dette kan gå på bekostning av det flerfaglige samarbeidet. På skoler hvor helsesykepleiere er tilgjengelig og har tid, er det større rom for systemrettet samhandling med skolens personale (Helsedirektoratet, 2017a).

En konsekvens av for lite ressurser kan være at skolehelsetjenesten ikke får kommunisert sitt mål om å arbeide systemrettet, universelt og proaktivt

til skolene. I undersøkelsen vår ble lærerne stilt spørsmål om hvorvidt de hadde tatt kontakt med skolehelsetjenesten vedrørende det psykososiale miljøet «... [1] *ved skolen generelt*, [2] *i en bestemt skoleklasse*, og [3] *vedrørende enkeltelever*». Et interessant funn er at henholdsvis 82 og 71 prosent av lærerne svarer *nei* på de to første spørsmålene – spørsmål som kan sies delvis å representere det systemrettede eller universelle. Andelen som svarer *nei* på spørsmål om *enkeltelever*, var 36 prosent. Muligens indikerer dette at forestillingen om en helsesykepleier som primært arbeider individuelt med enkeltelever, fremdeles er rådende. Kanskje er det heller ikke bare en forestilling, men en realitet ved mange skoler. Uansett, det viser at roller og ansvarsområder er uavklarte. Dette støttes også av det manglende samsvaret i hva rektorene, lærerne og helsesykepleierne på samme skole svarer, som vist i korrelasjonsanalysene.

Veien fra en individrettet praksis til systemrettet og flerfaglig samarbeid krever både økonomiske ressurser og bemanning – men også gjensidig kjennskap til hverandres roller, ansvarsområder og tjenester. Å legge til rette for denne gjensidigheten krever flerfaglige møteplasser. I 2014 oppga 93 prosent av skolelederne i undersøkelse gjort på vegne av Utdanningsdirektoratet at det er utviklet arenaer for dialog og samarbeid mellom skolen og skolehelsetjenesten (Gjerustad, Waagene, & Salvanes, 2015). I samme undersøkelse oppga tre av fire skoleledere at skolehelsetjenesten helt eller delvis tilfredsstiller skolens og elevenes behov. Muligens baserte disse svarene seg på et nå foreldet syn på helsesykepleierens rolle. Med reviderte retningslinjer, mål om endret praksis og en nasjonal satsing på skolehelsetjenestens tilstedeværelse i skolen, kan det se ut som det er nødvendig å videreutvikle avtalte møteplasser og avklare hvordan disse kan bidra til en optimal struktur for samarbeidet og en tydelig arbeidsfordeling. Meld. St. 26 (2014–2015) understreker at dette bør være møteplasser som omfatter både administrativt og operativt nivå. Videre peker Meld. St. 21 (2016–2017) på at det forutsetter en ledelse som tilrettelegger for flerfaglighet, og som har kjennskap til hva aktørene kan bidra med. At det nå er en gjensidig lovfestet

plikt til flerfaglig samarbeid mellom skolen og skolehelsetjenesten, kan tenkes å spille en rolle i videreutviklingen og forankringen på kommunalt nivå og videre ned i systemet.

Både rektorer og lærere ønsker skolehelsetjenesten velkommen, og elevene selv ønsker at helsesykepleier skal være på skolen hver dag (Meld. St. 26 (2014–2015)). Klare kriterier for et godt faglig fellesskap er nødvendig for å kunne utnytte skolehelsetjenestens tilstedeværelse på best mulig måte. Dette viser både studier og offentlig dokumenter. Denne undersøkelsen viser at majoriteten av rektorene, lærerne og helsesykepleierne vurderer samarbeidet som godt. Samtidig viser resultatene at det kan være behov for ytterligere avklaringer av roller og ansvarsområder for gjensidig å kunne utnytte hverandres kompetanse til beste for elevenes lærings- og arbeidsmiljø. Vi har pekt på at manglende forutsetninger i form av ressurser og bemanning kan være et hinder for et godt samarbeid. Da blir det interessant å se om det å tilføre økte ressurser til noen klassetrinn vil gjøre en forskjell.

Økte bevilgninger, flere studieplasser for å utdanne helsesykepleiere og dermed flere ansettelser kan gi handlingsrom som kan brukes til å bli enda bedre kjent med hverandres roller. Men vi antar at ressurser alene ikke er nok. Det må vilje og forståelse til. Kanskje bør samarbeid mellom skolehelsetjenesten og lærerne også være et tema i lærerutdanningen og i utdanning av helsesykepleiere. Det kan være behov for at lærere i større grad vet hvordan de kan trekke inn helsesykepleiere som en ressurs for å styrke læringsmiljøet, og at helsesykepleiere har mer kunnskap om hvordan de kan bidra til et godt læringsmiljø eller psykososialt skolemiljø. Møteplasser og arenaer på kommunalt og lokalt nivå som forankrer og strukturer samarbeidet, kan bidra til mer systematisk samarbeid – slik at det ikke blir tilfeldig og personavhengig.

I denne artikkelen har vi fokusert på data fra høsten før vi satte inn intervensjonen. I tillegg til økte ressurser gir intervensjonen ideer til hvordan skoleansatte og helsesykepleier kan jobbe mer systemrettet. Det blir interessant å se hvordan dette kan påvirke et flerfaglig samarbeid i skolen.





NOTER

- 1 Eksempelvis Rett til læring (NOU: 2009:18), Tid til læring – oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport (Meld. St. 19 (2009–2010)) – Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen (Meld. St. 21 (2016–2017)) og Folkehelsemeldingen: Mestring og muligheter (Meld. St. 19 (2014–2015)).
- 2 Fra og med 1. januar 2019 er den offisielle betegnelsen «helsesykepleier» på det som tidligere er blitt kalt «helsesøster». I denne artikkelen bruker vi betegnelsen «helsesykepleier» gjennomgående, men de opprinnelige spørsmålsformuleringene er beholdt.
- 3 Forskningsprosjektet utføres av NIFU, Folkehelseinstituttet og Læringsmiljøsenteret på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Se prosjektets hjemmeside for mer informasjon: <https://www.lagrundtelevnen.no/>

LITTERATUR

BORG, E., CHRISTENSEN, K., FOSSESTØL, K., & PÅLSHAUGEN, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsing på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (vol. 6). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

CAMPBELL, H., & MACDONALD, S. (1995). The school health service in Fife: a survey of the views of school head and guidance teachers. *Public Health*, 109(5), 319–326. doi:[https://doi.org/10.1016/S0033-3506\(95\)80003-4](https://doi.org/10.1016/S0033-3506(95)80003-4)

DAHL, T. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.

GJERUSTAD, C., WAAGENE, E., & SALVANES, K.V. (2015). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2014: resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Vol. 2015/3.

HELSEDIREKTORATET (2010). *Utviklingsstrategi for helsestasjons- og skolehelsetjenesten*. Oslo: Helsedirektoratet.

HELSEDIREKTORATET (2016). *Kartlegging av årsverk i helsestasjons- og skolehelsetjenesten*. Oslo: Helsedirektoratet.

HELSEDIREKTORATET (2017a). *Nasjonal faglig retningslinje for det helsefremmende og forebyggende arbeidet i helsestasjon, skolehelsetjeneste*

og helsestasjon for ungdom. Oslo.

HELSEDIREKTORATET (2017b). *Utredning av en bindende bemanningsnorm i helsestasjons- og skolehelsetjenesten*. Oslo: Helsedirektoratet.

HJÄLMHULT, E., WOLD, B., & SAMDAL, O. (2002). Skolehelsetjenesten og helsefremmende arbeid: Samarbeid mellom helse-søstre og lærere ved de norske skolene i «Europeisk nettverk av Helsefremmende skoler». *Vord i Norden*, 22(1), 42–46. doi:10.1177/01074083020200108

INDREBØ-LANGLO, M. (2018). Skolene må samarbeide med helsesøster. *Bergens Tidende*, p. 8.

MELD. ST. 19 (2009–2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

MELD. ST. 19 (2014–2015). *Folkehelsemeldingen: Mestring og muligheter*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.

MELD. ST. 21 (2014–2015). *Fremtidens primærhelsetjeneste – nærhet og helhet*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.

MELD. ST. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

MELLIN, E.A. (2009). Unpacking Interdisciplinary Collaboration in Expanded School Mental Health: A Conceptual Model for Developing the Evidence Base. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(3), 4–14. doi:10.1080/1754730X.2009.9715706

NOU 2009: 18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2015: 2. *Å høre til*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

TELLMANN, S.M., LORENTZEN, M., & MAU-SETHAGEN, S. (2016). *Lærerrollen sett fra lærerperspektivet: Notat til ekspertgruppen om lærerrollen*: NIFU.

WALDUM-GREVBO, K.S., & HAUGLAND, T. (2015). Hvor er helsesøster? En kartlegging av helsesøsterbemanningen i skolehelsetjenesten. *Sykepleien Forskning*, 10(4), 352–360. doi:10.4220/Sykepleienf.2015.55977

WALDUM-GREVBO, K.S. (2018). Helsesøster: Følger du de nye, nasjonale anbefalingene? *Sykepleien* 2018 106(70773) (e-70773) <https://doi.org/10.4220/Sykepleienf.2018.70773>



Arnfinn Helleve er sosiolog og har doktorgrad i forebyggende helsearbeid. Han leder Senter for evaluering av folkehelse tiltak ved Folkehelseinstituttet. Han er prosjektleder for Folkehelseinstituttets forskningsbidrag i «Et lag rundt eleven», og er involvert i ulike forskningsprosjekter med evaluering av folkehelse tiltak.



Unni Vere Midthassel er professor i pedagogisk psykologi ved Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger, hvor hun også har vært senterleder. Hennes forskningsinteresser er skoleutvikling og ledelse. Hun har også lang erfaring i å bistå skoler med utviklingsarbeid knyttet til skolemiljø.



Lars Edvin Bru er professor i pedagogisk psykologi ved Læringsmiljøsenteret, Universitetet i Stavanger. Han arbeider med forskning om hvordan læringsmiljøet kan tilrettelegges for å fremme elevers psykiske helse og motivasjon for skolearbeidet. Han arbeider også med forskning om tiltak for å utvikle elevers sosiale og emosjonelle kompetanse.



Roger Andre Federici har en doktorgrad i pedagogisk psykologi og er forskningsleder ved (NIFU) Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Han er prosjektleder for effektstudien «Et lag rundt eleven» og har ellers gjennomført studier av både studenter, lærere og elever. Hans forskningsinteresser kan blant annet knyttes til motivasjon, relasjoner, selvpåfatning, læring, ledelse og samarbeid, mestring, frafall og psykisk helse.





Videregående skole

Behovet for å lære om egne følelser

■ AV ANNE TORHILD KLOMSTEN OG FRODE STENSENG

Som en del av fagfornyelsen skal livsmestringstematikk implementeres i skolens undervisning fra 2020. I denne studien er elever ved tre videregående skoler blitt spurt om i hvilken grad de faktisk ønsker å lære om følelser – i skolen.

Mange unge rapporterer om psykiske plager (Bakken, 2016, 2017, 2018; Sletten & Bakken, 2016). Andel av jenter som rapporterer om psykiske helseplager, har økt gradvis siden 2010-tallet, og de siste par årene ser vi at det også er en økende tendens til at flere gutter sliter. For mange unge er de psykiske plagene så store at det har negative konsekvenser for livskvalitet og skolemotivasjon (Myklestad, Røysamb & Tambs, 2012; Mykletun, Knudsen & Mathisen, 2009; Thapar, Collishaw, Pine & Thapar, 2012). Det høye omfanget av psykiske plager blant ungdom har bidratt til å sette søkelyset på psykisk helsefremmende arbeid i skolen. Med fagfornyelsen legges det tydelige føringer for at undervisning om livsmestring og folkehelse skal implementeres i skolens undervisning (Regjeringen.no; Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette tolker vi som en anerkjennelse av den betydning

det har for ungdom å lære om tanker og følelse i en skolekontekst (O'Brien, 2008). Det finnes lite forskningsbasert kunnskap om elevers ønsker om å lære om følelser i skolen. Vi vet at elever er positive til å lære om psykisk helse i skolen, og at elever liker å snakke om ting som opptar dem i hverdagen (Andersen, 2011; Gabbhain, O'Higgins & Barry, 2010; Larsen, 2011). I Trondheim har ungdomsskoleelever lært om psykisk helse i et eget livsmestringsfag (Klomsten, 2018), og resultatene viser at følelser og tanker er det elevene har likt best å lære om. Vi vet mindre om eldre elevers ønsker om lære om følelser, og i denne artikkelen fokuserer vi på elever i videregående skole. Ved å ta i bruk et spørreskjema som måler elevenes ønsker om å lære om egne følelser i skolen, ønsker vi å finne ut mer om behovet for undervisning knyttet til denne tematikken. I denne studien

undersøkes også sammenhenger mellom ønsket om å lære om egne følelser i skolen og elevenes psykiske helse målt ved spørsmål knyttet til selvverd og symptomer på depresjon og angst. I tillegg ser vi på kjønnsforskjeller reflatert til ønsket om å lære om egne følelser i skolen. Spørsmålene som er inkludert i den foreliggende analysen, er en del av en større datainnsamling, *Ung i Trøndelag*, som ble gjennomført på tre videregående skoler i 2016.

Metode

Deltakere og prosedyre

Deltakerne i denne undersøkelsen var 501 elever fra tre videregående skoler lokalisert i Midt-Norge (gjennomsnittsalder = 17,91, sd = 0,97). Utvalget var fordelt med flest elever på VG1 (43,5 %), noen færre på VG2 (32,1 %) og lavest antall på VG3 (24,4 %). Deltakerne besto av 52,9 % jenter og 47,1 % gutter. Data ble samlet inn gjennom et spørreskjema som ble besvart i skoletiden. Elevene ble informert om at deltakelse i spørreundersøkelsen var frivillig, og at de var sikret full anonymitet gjennom at resultatene rapporteres på gruppenivå.

Målinger

Ønsket om å lære om egne følelser ble målt med 16 utsagn. Utsagnene ble innledet med følgende spørsmål: Kan du tenke seg å lære mer om ulike emnene på skolen? Eksempler på påstander er «*hvordan man kan føle seg bra nok*», «*hvordan man kan føle seg rolig i kropp og følelser*», «*hvordan håndtere livet når det føles vanskelig*». Hvert spørsmål ble besvart ved avkryssing på en skala fra 1–5 (1 = svært uenig, 5 = svært enig). Cronbachs' alpha¹ var 0,98.

Psykisk helse ble undersøkt gjennom å måle depresjon, angst og selvverd. Depresjon og angst ble målt med 14 spørsmål hentet fra Hopkins symptom checklist (Degoratis, Lipman, Rickels, Uhlenhuth & Covi, 1974) og Depressive mood Inventory (Kandel & Davies, 1982). Eksempler på spørsmål om depresjon er: Har du i løpet av den siste uken *følt at alt er et slit?* eller *følt deg ulykkelig, trist eller deprimert?* Eksempler på spørsmål om angst er: *Har du i løpet av den siste uken vært stadig redd eller engstelig?* eller *følt nervøsitet, indre uro?* Spørsmålene ble besvart ved avkryssing på en skala fra 1–4 (1 = ikke plaget i det hele tatt, 4 =

Tabell 1. Korrelasjoner mellom variablene i undersøkelsen.

	1	2	3	4	5
1. Lære om følelser	-				
2. Selvverd	-0,24	-			
3. Depresjon	0,33	-0,52	-		
4. Angst	0,32	-0,44	0,76	-	
5. Kjønn	-0,40	0,21	-0,27	0,37	-
Skala	1 til 5	1 til 5	1 til 4	1 til 4	
Gjennomsnitt	52,42	21,12	15,02	11,88	
Standardavvik	17,81	5,80	4,95	4,71	
Cronbach's alpha	0,98	0,92	0,86	0,87	

Merknad. Alle korrelasjoner er $p < 0,01$. Korrelasjonskoeffisienten r kan ha verdier fra -1 til +1. Høye korrelasjoner illustrerer sterke relasjoner mellom de ulike variablene, mens lave korrelasjoner indikerer svake sammenhenger. Negative korrelasjoner illustrerer en negativ sammenheng.

veldig mye plaget). Cronbachs' alpha for *angst* var 0,87, mens den var 0,86 for *depresjon*.

Selvverd ble målt med seks påstander inspirert av Rosenberg self-esteem scale (Rosenberg, 1965; Marsh, 1990). Eksempler på utsagn om selvverd er: «*Jeg er fornøyd med meg selv slik jeg er*», «*Jeg liker meg selv slik jeg er*». Hver påstand ble besvart ved avkryssing på en skala fra 1–5 (1 = svært uenig, 5 = svært enig). Cronbachs' alpha var 0,92.

Resultater

Tabell 1 viser korrelasjoner mellom variablene i undersøkelsen. Det er en sterk sammenheng mellom depresjon og angst ($r = 0,76$). Elever som scorer høyt på depresjon, scorer også høyt på angst. Ønsket om å lære om følelser i skolen er korrelert med depresjon ($r = 0,33$) og angst ($r = 0,32$). En høyere score på depresjon og angst indikerer et høyere ønske om å lære om følelser i skolen. Elever som ønsker å lære om følelser, scorer lavere på selvverd ($r = -0,24$). Korrelasjonen mellom kjønn og lære om følelser ($r = -0,40$) viser at flere jenter sammenlignet med gutter ønsker å lære om følelser i skolen.

Tabell 2 gir detaljerte opplysninger om elevenes ønske om å lære om følelser i skolen. Flest elever ønsker å lære om hvordan de kan håndtere livet

Tabell 2. Prosentandel elever som ønsker å lære om psykisk helse i skolen.

Tema	Hele utvalget n= 501	Jenter n = 265	Gutter n = 236
Lære om følelser			
Å føle seg deprimert	45	57	32
Å føle seg stresset	55	71	36
Å føle seg redd og engstelig	40	55	24
Forskjellige følelser et menneske kan ha	48	61	35
Hvordan man kan være fornøyd med eget utseende	42	57	25
Hvordan man kan være fornøyd med egen kropp	42	58	24
Hvordan man kan lære å slappe av i kropp og hodet	57	72	41
Hvordan man kan føle seg rolig i kropp og følelser	50	64	33
Hvordan man kan føle seg bra nok	50	70	29
Hvordan det er å ikke føle seg bra nok	39	53	23
Å være stolt av den man er som menneske	47	63	29
Hvordan man kan like seg selv som menneske	51	70	31
Hvordan man kan håndtere ulike følelser	42	52	32
Hva kan gjøres når man føler seg ulykkelig/deprimert	46	58	33
Hvordan man kan håndtere livet når det føles vanskelig	58	74	41
Hvordan man kan bli trygg på seg selv	48	64	32

Tabell 3. Gjennomsnitt og standardavvik for jenter og gutter på selvverd, depresjon, angst, ønske om å lære om følelser.

	Jenter		Gutter		t-verdi	Cohen's d
	M	SD	M	SD		
Selvverd	19,95	5,91	22,43	5,39	-4,85**	0,04
Depresjon	16,28	4,65	13,59	4,90	6,19**	0,56
Angst	13,52	5,14	10,08	3,39	8,81**	0,78
Lære om følelser	59,30	14,15	44,90	18,37	9,59**	0,08

* $p < 0,001$. Cohen's d gir informasjon om forskjell mellom to grupper, 0,20 = liten effekt, 0,50 = middels effekt, 0,80 = stor effekt

når det føles vanskelig, hvordan de kan slappe av i kropp og hode, og lære om stress. Jenter er svært positive til å lære om følelser i skolen, og det er også en god del gutter.

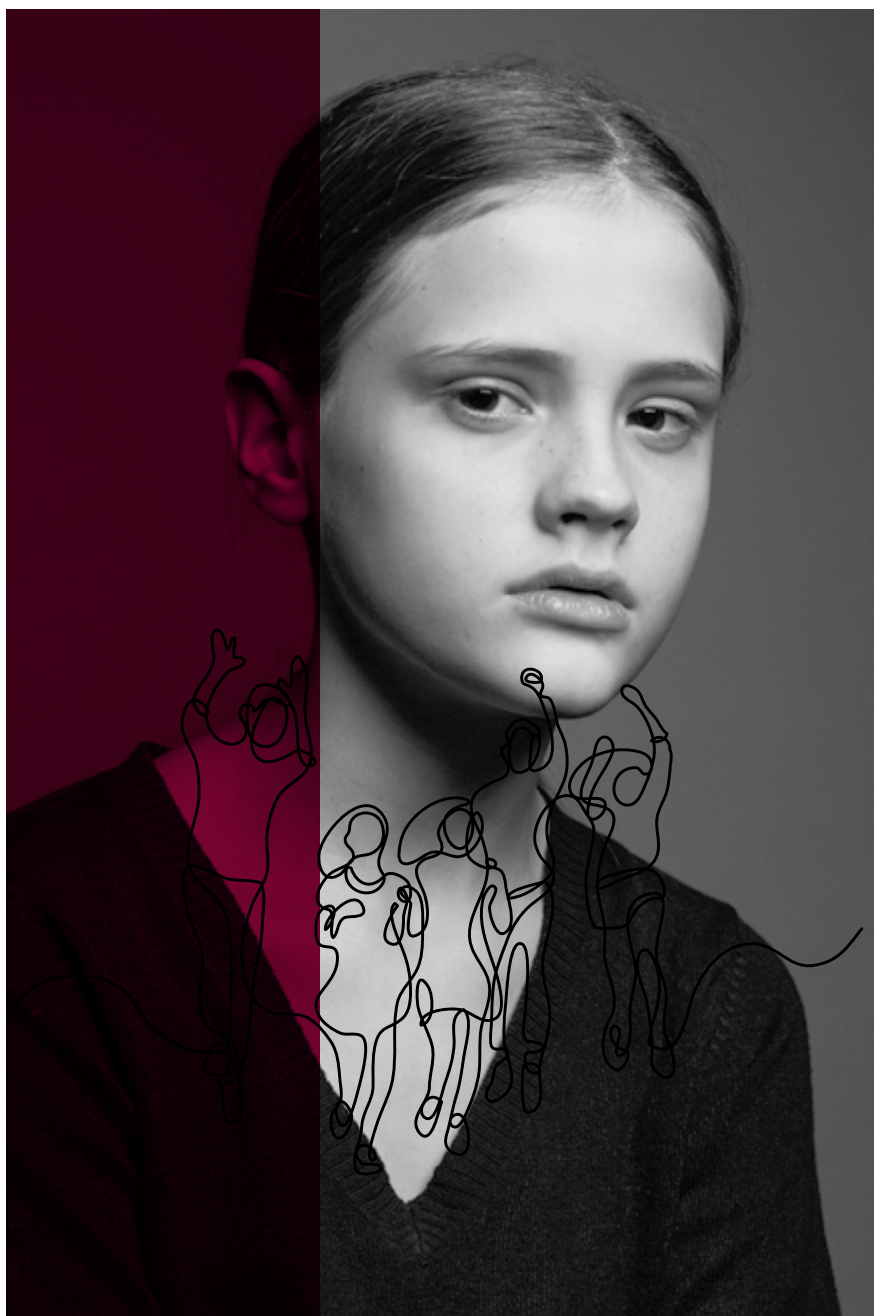
Tabell 3 gir ytterligere opplysninger om kjønnsforskjeller i datamaterialet. Gutter scorer høyere enn jenter på selvverd, og jenter scorer signifikant høyere enn gutter på depresjon og angst, og ønsket om å lære om følelser. Cohen's d^2 viser liten effekt for selvverd, lære om følelser, og moderat effekt for depresjon og angst.

Drøfting

Hensikten med denne studien har vært å belyse videregående elevers ønsker om å lære om følelser i skolen. Vi har ikke registrert om skolene har undervisning relatert til psykisk helse og livsmestring, eller om de gjennomfører program rettet mot elevenes psykiske helse.

Elever vil lære om følelser i skolen

Resultatene i vår studie viser at videregående elever er positive til å lære om følelser i skolen. De vil lære om stress og depresjon, avslappingsstrategier og hvordan de kan håndtere livet når det er vanskelig. Jenter er mest positive til å lære om følelser i skolen, og det er en tendens til at elever som scorer høyt på angst og depresjon og lavt på selvverd, i størst grad ønsker å lære om følelser i skolen. At jenter er positive til å lære om følelser i skolen, kan vi forstå i lys av den høye andelen med jenter som rapporterer om psykiske helseplager. Å lære om følelser i skolen kan av den grunn oppleves som meningsfullt for jenter. Kan hende er det større åpenhet når det gjelder å snakke om følelser blant jenter, og av den grunn mer legitimt for dem å gi uttrykk for at de ønsker å lære om tematikk knyttet til følelser. At gutter i mindre grad vil lære om følelser sammenlignet med jenter, er ikke overraskende, og kan forklares med at gutter i relativt liten grad gir uttrykk for psykiske plager. Videre kan det tenkes at det blant mange gutter er tabubelagt å snakke om følelser (Klomsten, 2018). At gutter ønsker å lære om stress, hvordan de kan slappe av, og hvordan de kan håndtere livet når det føles vanskelig, kan tolkes som et uttrykk for at gutter enten selv opplever psykiske utfordringer (Bakken, 2018; Skaalvik & Federici, 2015), eller at de kjenner andre som har det vanskelig. Det er liten grunn til å tenke at gutter ikke har bruk for å ha kunnskap om følelser. Det angår alle mennesker. Unge mennesker som ikke får anledning til å snakke med noen om tanker og følelser, kan vende vanskeligheter innover. Hvis «løsningen» ikke finnes på egen innside, kan følelseslivet floke seg. Nettopp derfor er det viktig å etablere en arena hvor også unge gutter, hvis de ønsker, får anledning til å lære om og reflektere omkring tanker og følelser. Gjennom å lære om og å snakke om følelser er det sannsynlig at elever får



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

et begrepsapparat som de kan dra veksler på når det gjelder å forstå egne tanker og følelser.

Hva vil elever lære, og hvordan vil de lære?

Elever i vår studie er opptatt av å lære konkrete ferdigheter som hjelper dem når de opplever stress og uro. Dette innebærer et ønske om å tilegne seg ferdigheter som kan bidra til mer ro i kropp og

i følelser, og lære hvordan de kan håndtere vanskelige tanker. Dette er funn som støtter tidligere forskning (Gabhainn mfl., 2010). Ungdomsskoleelever finner det for eksempel hensiktsmessig å lære å redusere stressnivå gjennom å bli oppmerksomme på egen pust (Klomsten, 2018). Slike funn gir oss grunn til å anta at det er klokt å legge til rette for å trene på spesifikke ferdigheter i skolens undervisning. Kunnskap om hvordan tanker og følelser henger sammen med kroppslige stressreaksjoner, kan hjelpe individet til å håndtere en subjektiv stressopplevelse. Det kan oppnås med systematisk trening som for eksempel å jobbe med å bearbeide tankemønstre slik det gjøres i kognitive tilnærminger (Wilhelmsen, 2016). En annen tilnærming er å arbeide med å forstå følelser slik det gjøres gjennom en emosjonsbasert tilnærming (Stiegler, 2015). Videre har yoga og mindfulness vist seg å være fruktbare tilnærminger for unge mennesker når de skal håndtere stressopplevelser i en skolekontekst (Hagen & Nayar, 2014; Meiklejohn mfl., 2012; Telles, 2012; Terjestam, 2011). Å ha en «verktøykasse» som inneholder øvelser som gjør det mulig å forstå og håndtere en stressfølelse ved hjelp av mentale og kroppslige tilnærminger, kan hjelpe ungdom til møte vanskelige tanker og følelser med handlekraft. Gjennom økt kunnskap og ferdigheter kan individet ta et aktivt eierskap til egne tanker og følelser som gjør det mulig å ta selvstendige valg som kjennes riktige. Dette betyr ikke at unge mennesker skal lære å bli mer egosentriske, men at de gjennom å vende blikket innover i seg selv kan forstå seg selv og sine egne følelser i samhandling med andre.

Vil det å lære om følelser gjøre en forskjell?

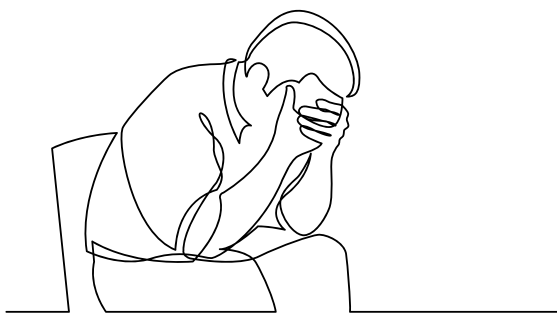
Å lære om følelser i skolen kan ha en helsefremmende effekt for ungdoms psykiske helse. Informasjon om psykisk helse gjennom ulike psykiske helseprogram i skolen har vist seg å øke elevenes kunnskapsnivå (Andersen, 2011; Andersson, Kaspersen, Bungum, Bjørngaard & Buland, 2010). Klomsten (2018) viser at livsmestringsundervisning fører til økt kunnskap om psykisk helse og til økt grad av mestring blant ungdomsskoleelever. Ungdomsskoleelever uttrykker at det er en styrke å besitte kunnskap om hvordan det kan være å ha det vanskelig og at man kan søke hjelp når livet er

vanskelig. Dette er et interessant funn ettersom individuelle mestringsstrategier er svært viktige beskyttelsesfaktorer for psykisk helse (Brattvåg mfl., 2016). Å forsøke å håndtere noe som er vanskelig i livet, er selve kjernen i psykisk helse (WHO, 2014). At ungdom tar grep for at ting skal bli bedre i eget liv, betyr at de utviser handlekraft og framstår som agent i eget liv (Bandura, 1997; Bandura 2006a, 2006b; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Gjennom å søke hjelp kan unge mennesker finne løsninger på problemer og slik håndtere stress før det blir kronisk og negativt for deres helse (Samdal, Wold, Harris & Torsheim, 2017; Selye, 2013).

I vår studie fant vi at elever som scorer høyt på angst og depresjon, og lavt på selvverd, i større grad ønsker å lære om følelser i skolen. Dette er faktorer som kan gjøre ungdom sårbare, og disse elevene kan tenkes å ha særlig utbytte av denne type læring i skolen.

Å se seg selv utenfra og se andre innenfra

Selv om mange elever i vår studie ønsker å lære om følelser i skolen, er ikke alle like interessert. Skoleelever er en del av et kollektivt fellesskap hvor hver enkelt spiller en sentral rolle. For å kunne forstå andre som har det vanskelig, kan det være nyttig for alle elever å lære om følelser i skolen. Elever i Trondheimsprosjektet erfarte for eksempel gjennom livsmestringsundervisning å bli mer «våkne» på å se at andre mennesker kan ha det vanskelig samt hvordan de kan forholde seg til andre ved å være en støttende venn. Når elever tar inn en forståelse som rommer dem selv, og som samtidig rommer andre, handler de i tråd med WHOs (2014) definisjon av psykisk helse som innebærer at det enkelte individ skal oppdage eget potensial, og dessuten kunne bidra på en god måte overfor sine medmennesker. Gjennom å ta inn hvordan det kan føles for andre mennesker å ha det vanskelig, øves elevenes mentaliseringsevne, som betyr at elever kan se seg selv utenfra og andre mennesker innenfra (Fongany, Gergely, Jurist & Target, 2002). Slik kan elever forstå seg selv og sin egen psykiske helse som en del av noe større, som en del av et fellesskap med andre (Uthus, 2017). Når oppmerksomheten flyttes fra individet «meg» til fellesskapet «vi», kan undervisning om følelser bidra til økt sosial støtte overfor jevnaldrende og



tenkes å bidra til å forebygge mobbing og vold i skolen.

Hvem skal undervise i livsmestring?

I fagfornyelsen ligger det som et prinsipp at livsmestring skal inngå som tverrfaglig tema i skolen i fag hvor det er relevant. Dette betyr at mange lærere pålegges å undervise i tematikk som blant annet er forbundet med følelser. Det er grunn til å tro at mange lærere og lærerstudenter selv ikke opplever å ha tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om psykisk helse og livsmestring (Ekornes, 2016, Hagby, 2017; Holen & Waagene, 2014). Det kan tenkes at noen lærere ikke føler at det er trygt å snakke om tanker og følelser i en undervisnings-situasjon. Å legge til rette for at lærere får tilegne seg kunnskap om psykisk helse og livsmestringstematikk, blir viktig i tiden som kommer. Å reflektere over hvilken plass psykisk helse og livsmestring skal ha i framtidens lærerutdanning, og hvilke etter- og videreutdanningsmuligheter som kan tilbys for lærere, er andre sentrale spørsmål. Dette er viktig fordi elever ikke er likegyldige til hvem som formidler undervisning om følelser i skolen (Klomsten, 2018). Lærer må ha kunnskap i tematikk som omhandler psykisk helse og livsmestring. Videre er det viktig at læreren framstår som tillitvekkende og er et menneske som er til å stole på. Dette er kjerneelementer i god relasjonskompetanse. Elever trenger lærere som bryr seg, som hjelper til og som forstår. En positiv relasjon mellom lærer og elev fremheves da også som en sentral faktor for elevenes psykiske helse og trivsel (De Wit, Karioja, Rye & Shain, 2011). Elever trenger at lærer evner å se elever innenfra og seg selv utenfra (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016). Det er særlig viktig i undervisning som handler om det som skjer på «innsiden», om tanker og følelser. For både lærere og elever kan det oppleves som et risikabelt prosjekt å snakke

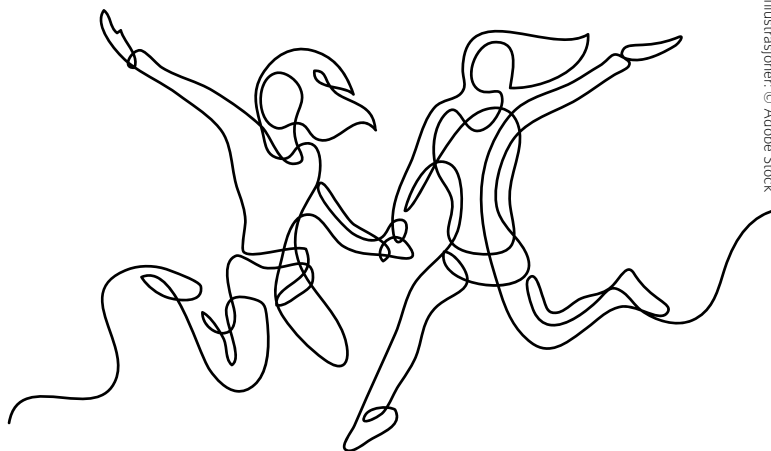
om tanker og følelser i en skolekontekst. Når mennesker deltar i en interaksjon eller en samtale med andre, finnes det et rom mellom de deltakende parter. Dette omtaler Moen (2016) som et *relasjonelt mellomrom*. Å oppleve et relasjonelt mellomrom som trygt å være en del av, krever høy bevissthet hos lærer. Det kan synes som selvsagt kompetanse for lærere. Imidlertid innebærer dette noe mer enn tekniske ferdigheter som inngår i en lærers handlingsrepertoar. For å etablere kontakt mellom to parter i et relasjonelt mellomrom krever det en bevissthet om at lærer gjennom verbalt og ikke-verbalt handlingsrepertoar kan bidra til å skape trygghet gjennom oppmerksomhet, ekte nærvær, ved virkelig å bry seg om elever og å utvise anerkjennelse og respekt for alle. Dette gjøres best når både hodet og hjertet er med.

Avslutning

Hensikten med denne studien var å finne ut mer om behovet elever i videregående skole har for å lære om følelser i skolen. Når det skal legges til rette for å undervise i livsmestring i skolen, kan funn fra denne studien bidra på følgende måte. For det første bekrefter studien at elever i videregående skole er positive til å lære om følelser i skolen, og for det andre viser resultatene at elever etterspør konkrete strategier og «verktøy» som kan hjelpe dem å håndtere stress og vanskelige følelser.

NOTER

- 1 Reliabiliteten av elevenes svar ble målt ved Cronbachs' alpha. En høy verdi ($>0,70$) indikerer stor grad av konsistens mellom elevenes svar på ulike spørsmål som måler samme sak.
- 2 Cohen's d er en effektstørrelse og er et mål på forskjell mellom to grupper.



Illustrasjoner: © Adobe Stock

LITTERATUR

- ANDERSEN, B.J. (2011). *Effekter av undervisning om psykisk helse i videregående skoler*. Doktoravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- ANDERSSON, H.W., KASPERSEN, S.I., BUNGUM, B., BJØRNGAARD, J.H., BULAND, T. (2010). *Psykisk helse i skolen. Effektevaluering av opplæringsprogrammene Hva er det med Monica?, STEP – ungdom møter ungdom og Venn1.no*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- BAKKEN, A. (2016). *Ungdata 2016. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 8/16. Oslo: NOVA.
- BAKKEN, A. (2017). *Ungdata 2017. Nasjonale resultater 2017*. NOVA Rapport 10/17. Oslo: NOVA.
- BAKKEN, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 8/18. Oslo: NOVA.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- BANDURA, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. I: F. Pajares & T. Urdan (red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 1–43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- BANDURA, A. (2006b). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 2, 164–180.
- BRANDTZAG, I., TORSTEINSON, S., & ØIESTAD, G. (2016). *Se eleven innefra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BRATTVÅG, H., HILDERSHAVN HEIER, S., HERHEIM, Å., OFTEDAL, J., POLESZYNSKI, K., SKATTEBO, S., HAGTVEDT VIK, M. (2016). *Psykisk helse i et folkeperspektiv – en intern strategi for folkehelsedivisjonen*. Oslo: Helseidrektoratet.
- DEROGATIS, L.R., LIPMAN, R.S., RICKELS, K., UHLENHUTH, E.H., & COVI, L. (1974). The Hopkins Symptom Checklist (HSCL): A self-report symptom inventory. *Behavioral Science*, 19, 1–15.
- DE WIT, D.J., KARIOJA, K., RYE, B.J., & SHAIN, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school. Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48, 6, 556–572.
- EKORNES, S.M. (2016). *School mental health – teacher views. An exploratory study of teachers' perceived role, competence and responsibility in student mental health promotion*. Doktoravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- FONGANY, P., GERGELY, G., JURIST, E., & TARGET, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. New York: Other Press.
- GABHAINN, S.N., O'HIGGINS, S., & BARRY, M. (2010). The implementation of social, personal and health education in Irish schools. *Health Education*, 110, 6, 452–470.
- HAGBY, M.F. (2017). *Gi oss mer! En kvalitativ studie av lærerstudenters kunnskap om psykisk helse*. Mastergradsoppgave. NTNU: Trondheim.
- HAGEN, I., & NAYAR, U.S. (2014). Yoga for children and young people's mental health and well-being: research review and reflections on the mental health potentials of yoga. *Frontiers in Psychiatry*, 5, 35, 1–6.
- HOLEN, S., & WAAGENE, E. (2014). *Psykisk helse i skolen*. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere. Rapport 9/2014. Oslo: NIFU.
- KANDEL, D.B., & DAVIES, M. (1982). Epidemiology of depressive mood in adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 39, 1205–1212.
- KLOMSTEN, A.T. (2018). *Livsmestring på timeplanen. Trondheimsprosjektet 2017/2018*. Forskningsrapport. Trondheim: NTNU trykk.
- LARSEN, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 8, 1, 24–34.
- MARSH, H.W. (1990). *Self-Description questionnaire – II. SDQ II manual*. Australia: University of Western Sydney, MacArthur.
- MEIKLEJOHN, J., PHILLIPS, C., FREEDMAN, L. MFL. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3, 4, 291–307.
- MOEN, T. (2016). Det usynlige blir synlig. I: T. Moen (red.), *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet* (s. 109–127). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- MYKLESTAD, I., RØYSAMB, E., & TAMBS, K. (2012). Risk and protective factors for psychological distress among adolescents: A family study in the Nord-Trøndelag health study. *Social Psychiatry and psychiatric epidemiology*, 47, 5, 771–782.
- MYKLETUN, A., A.K. KNUDSEN AND K.S. MATHISEN (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Oslo, Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- O'BRIEN, M. (2008). *Well-being and post-primary schooling. A review of the literature and research*. NCCA Research Report No. 6. Irland: St. Patrick's College.
- REGJERINGEN.NO (2018). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Lastet ned 22.01.2018 fra <<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>>
- ROSENBERG, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. New York: Princeton University Press.
- SAMDAL, O., WOLD, B., HARRIS, A., & TORSHEIM, T. (2017). *Stress og mestring*. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- SELYE, H. (2013). *Stress in health and disease*. Boston: Butterworth Heinemann.
- SKAALVIK, E., & FEDERICI, R.A. (2015). Pre-stasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3, 11–15.
- SKAALVIK, E.M., & SKAALVIK, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SLETTEN, M.A., & BAKKEN, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom. Tidstrender og samfunnsmessige forklaringer*. NOVA Notat 4/16. Oslo: NOVA.
- STIEGLER, J.R. (2015). *Emosjonsbasert terapi: Å forstå og forandre følelser*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- TERJESTAM, Y. (2011). *Mindfulness i skolen. Hålsa och lärande bland barn och unga*. Ungarn: Elanders Kft.
- TELLES, S. (2012). The effect of yoga on mental health of children. I: U. Nayar (red). *Child and adolescent mental health* (s. 219–227). New Delhi: Sage Publications.
- THAPAR, A., COLLISHAW, S., PINE, D.S., & THAPAR, A.K. (2012). Depression in adolescence. *Lancet*, 379, 9820, 1056–1067.
- UTDANNINGS DIREKTORATET (2018). *Hva er fagfornyelsen?* Lastet ned 11.06.2018 fra <<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>>
- UTHUS, M. (2017). *Elvenes psykiske helse i skolen. Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen*. I: M. Uthus (red.), *Elvenes psykiske helse i skolen Utdanning til å mestre egne liv* (s. 17–43). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- WHO (2014). *Mental health. A state of well-being*. Lastet ned 21.08.2018 fra <http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/>
- WILHELMSEN, I. (2016). *Sjef i eget liv. En bok om kognitiv terapi*. Stavanger: Hertervig.



Anne Torhild Kломsten er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. Hennes forskning rettes særlig mot livsmestring i skolen.



Frode Stenseng er professor i pedagogisk psykologi ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, og professor i spesialpedagogikk ved Dronning Maud minnes høyskole. Han har bakgrunn fra psykologi, og mye av forskningen hans er rettet mot samspillet mellom selvregulering, sosial utvikling og læring.



Lesestrategier

- en kunnskapsoversikt

Illustrasjon: © Adobe Stock

■ AV LISBETH M. BREVIK, MICHAEL TENGBERG OG LINDA EKSTRÖM

Bruk av lesestrategier skal bidra til at elever forstår tekster de ellers ikke ville forstått. En ny kunnskapsoversikt viser at undervisning av lesestrategier bidrar til dette, men at det er ikke nok. Elevene må bevisst velge å bruke lesestrategier – og det valget må de få erfaring med å ta selv.

«Å lære å lære» er et av områdene i ny overordnet del av læreplanen: *Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Det presiseres at undervisning som fremmer elevenes bruk av læringsstrategier, er en måte å bidra til dette. Det krever tilstrekkelig med tid og tilstrekkelig utfordrende tekster.

Lesestrategier og strategisk lesing

Lesestrategier er en form for læringsstrategier som elever bruker når de skal lese og forstå tekster. Leseforståelse kan beskrives som en prosess der leseren henter ut informasjon og skaper mening fra tekst (RAND, 2002). Det har vist seg at aktiv bruk av lesestrategier fremmer forståelse og hjelper leseren å mestre forståelsesproblemer.

Strategisk lesing er derfor per definisjon bevisst og målrettet (Afflerbach, Pearson & Paris, 2017). Det er denne bevisste og målrettede kontrollen over eget arbeid med tekstforståelse som kjennetegner en lesestrategi. Lesestrategier kan derfor defineres som «bevisste, målrettede forsøk på å kontrollere og tilpasse leserens forsøk på å avkode tekst, forstå ord, og konstruere mening fra tekst» (Afflerbach mfl. 2017, s. 38).

En lesestrategi er ikke god eller dårlig i seg selv, den er god eller dårlig avhengig av hvordan den kombineres med andre lesestrategier og anvendes på ulike tekster. Lesere har forskjellige forkunnskaper og erfaringer med ulike teksttyper, noe som betyr at behovet for lesestrategier varierer mellom lesere. Nettopp derfor er kunnskap om strategibetingelser viktig for både lærere og elever.

Ny systematisk kunnskapsoversikt

I denne artikkelen presenterer vi resultater fra en ny systematisk kunnskapsoversikt om undervisning og bruk av lesestrategier i OECD-land de siste ti årene (Skolforskningsinstituttet, 2019). Oversikten inkluderer 34 studier fra perioden 2007–2017. De er valgt ut etter strenge krav til relevans og forskningskvalitet for å kunne svare på *hva som kjennetegner effektiv lesestrategi-undervisning og lesestrategibruk hos elever i alderen 10–19 år*.

Tidligere kunnskapsoversikter har vist at undervisning av lesestrategier har positiv effekt på elevenes leseforståelse. Dette viste blant annet rapporter fra National Reading Panel (2000) og Danish Clearinghouse (2014). Resultatene i den nye kunnskapsoversikten stemmer i stor grad med de tidligere rapportene. Dette gjelder spesielt studier der læreren følger et lesestrategiprogram som inkluderer et sett med lesestrategier, arbeidsmåter og leseforståelsesprøver før og etter gjennomføringen av programmet. Fremgang på leseprøvene viser om programmet har hatt positiv effekt på elevenes leseforståelse. I tillegg har den nye kunnskapsoversikten inkludert studier som har sett på digitale lesestrategiprogrammer, observasjon av naturlig leseundervisning, og elevers selvrapporterte bruk av lesestrategier både i og utenfor klasserommet. Dermed fanger oversikten hele prosessen, fra lærerens undervisning til elevenes selvstendige bruk av lesestrategier.

Sammenhenger mellom lesestrategier og leseforståelse

Kunnskapsoversikten identifiserte rundt 30 ulike lesestrategier. Ved noen studier har man forsket på et repertoar med lesestrategier (f.eks. i strategiprogram), mens i andre studier har man sett på enkeltstrategier. Oversikten viser sammenhenger mellom (a) lærerens undervisning av lesestrategiprogrammer og elevenes leseforståelse, (b) elevenes gjennomføring av digitale lesestrategiprogrammer og leseforståelse, (c) elevenes leseforståelse og deres selvrapporterte bruk av og kunnskap om lesestrategier, og (d) elevenes opplevde nytte av lesestrategier for forståelse av tekster. Oversikten viser også at lesestrategier gir god effekt på elevenes leseforståelse når de kombineres med

motivasjonsforsterkende tiltak. Vi har samlet et utvalg av lesestrategiene i tabell 1-3.

Tre strategikategorier

I kunnskapsoversikten er lesestrategiene kategorisert i tre grupper ut fra strategienes egenskaper, målet med strategiene i selve leseprosessen og den kognitive bearbeidelsen de representerer: (1) memoreringsstrategier, (2) fordypningsstrategier, og (3) kontrollstrategier. Grupperingen bygger på definisjonen av leseforståelse som en prosess der leseren *henter ut* informasjon og *skaper mening* fra tekst (RAND, 2002). Mens memoreringsstrategier kan brukes for å hente ut informasjon, kan fordypningsstrategier brukes til å skape mening fra teksten. Plasseringen i kategorier må ikke ses på som absolutt. Lesestrategier kan brukes på ulike måter med ulike formål og dermed plasseres i ulike kategorier avhengig av hvordan og hvorfor elevene velger å bruke dem. Likevel kan grupperingen synliggjøre hvilke mål og funksjoner lesestrategier kan fylle i leseforståelsesprosessen.

1. Memoreringsstrategier

Memoreringsstrategier bidrar til at elevene kan hente ut informasjon fra en tekst. De beskrives som tekstnære og praktiske strategier som hjelper elevene å få oversikt over en tekst, huske og eventuelt gjengi informasjon. Dette er et viktig trinn på veien mot dypere leseforståelse både for svake og sterke lesere. Memoreringsstrategier viser ingen sammenheng med leseforståelse i seg selv, men bidrar i *kombinasjon* med andre lesestrategier. I og med at memoreringsstrategier hovedsakelig bidrar til den første delen av leseprosessen – å hente ut informasjon fra tekster – kan lærere med fordel kombinere undervisning av memoreringsstrategier med fordypningsstrategier og kontrollstrategier (se tabell 1).

2. Fordypningsstrategier

Fordypningsstrategier bidrar til å skape mening fra tekster ved å hjelpe elevene å gjøre koblinger mellom tekstinnholdet, leseaktiviteten, konteksten og seg selv som leser. Dette kan gjøres ved å aktivere forkunnskaper og relatere dette til ny informasjon i teksten, eller ved at elevene vurderer hvordan de kan bruke den nye informasjonen i nye

sammenhenger. De inkluderte studiene viser klare sammenhenger mellom undervisning og bruk av fordypningsstrategier og elevenes leseforståelse. Denne leseforståelsesprosessen kjennetegnes av en mer helhetlig tankegang enn den mer tekstnære bruken av memoreringsstrategier, og innebærer gjerne at ulike lesere forstår teksten på ulike måter (se tabell 2).

3. Kontrollstrategier

Kontrollstrategier brukes av elevene (primært sterke lesere) for å overvåke egen leseprosess, kontrollere egen leseforståelse og egen bruk av lesestrategier. De bidrar derfor til at elevene utvikler en metakognitiv bevissthet, slik at de gjennom strategisk lesing blir i stand til å ta bevisste valg for å løse forståelsesproblemer på ulike måter. Det innebærer også å utvikle kunnskap og ferdigheter om hvilke strategier som bidrar til leseforståelse. Kunnskapsoversikten viser gjennomgående tydelig sammenheng mellom kontrollstrategier og elevers leseforståelse, og at sterke lesere kombinerer kontrollstrategier med fordypningsstrategier og memoreringsstrategier (se tabell 3).

Hvordan kombinere de tre kategoriene

Effektene av lesestrategier har sammenheng med hvordan de undervises, brukes og kombineres med hverandre. I undervisningen kan det derfor være en idé for læreren å vise hvordan en memoreringsstrategi kan brukes for å hente ut informasjon fra en tekst. Ved å la elevene trene på ulike memoreringsstrategier (f.eks. å understreke informasjon eller aktivt lytte til en lydversjon av teksten mens de leser), kan elevene lære å hente ut informasjon og huske fakta fra tekster.

Deretter kan læreren modellere hvordan en fordypningsstrategi kan brukes for å skape mening fra samme tekst (f.eks. å aktivere forkunnskaper om temaet eller visualisere innholdet). Elevene vil da kunne se at ulike elever skaper ulike meninger fra teksten, fordi de kobler teksten med egne forkunnskaper og legger vekt på forskjellige ting. Hvis de i tillegg oppfordres til å bruke en annen fordypningsstrategi for å skape mening fra samme tekst (f.eks. oppsummere innholdet), kan de erfare at det å kombinere flere fordypningsstrategier bidrar til dypere forståelse av teksten.

Til slutt kan elevene lære å bruke kontrollstrategier for å sette egne mål for lesingen og vurdere om de har forstått teksten ut fra dette målet (f.eks. ved å formulere og svare på spørsmål til teksten). Hvis de oppdager manglende forståelse, bør de trene på å identifisere hva som er grunnen, og om bruk av en annen lesestrategi kan bidra til økt leseforståelse. Hvis de erfarer at de har skapt mening fra teksten, bør de prøve å identifisere hvilken lesestrategi som bidro til dette, eller om teksten var så enkel at de forsto den uten å bruke lesestrategier.

Metakognitiv bevissthet

Undervisning og bruk av lesestrategier er viktige i leseforståelsesprosessen, ved at de hjelper elevene å ta bevisste valg når de opplever manglende leseforståelse for å skape mening i tekster som oppleves som vanskelige eller utfordrende. Dette handler om å utvikle elevenes metakognitive bevissthet. Flere av studiene viser at elevenes metakognitive bevissthet om lesestrategier har spesielt sterk sammenheng med elevenes leseforståelse.

Mest nyttig for svake lesere

Kunnskapsoversikten viser at elever har ulik nytte av lesestrategiundervisning. Sterke lesere oppgir i større grad enn svake lesere at de bruker lesestrategier når de leser, og sterke lesere oppgir at de bruker andre lesestrategier enn svake lesere gjør. De sterke leserne bruker i større grad kontrollstrategier, mens svake lesere i større grad bruker memoreringsstrategier. Gutter oppgir også at de bruker lesestrategier i mindre grad enn det jenter gjør. Samtidig viser flere studier at det er de svake leserne som har størst nytte av lesestrategier.

Ikke all strategiundervisning er effektiv

Det er viktig å understreke at ikke all undervisning i eller bruk av lesestrategier bidrar til leseforståelse. Noen av studiene i kunnskapsoversikten viser liten eller ingen effekt verken når det gjelder undervisning av strategiprogrammer eller elevenes selvrapporterte bruk av lesestrategier. Lærere bør derfor planlegge hvordan lesestrategiundervisning kan bidra til å utvikle elevenes bevisste, målrettede og selvstendige bruk av lesestrategier for å håndtere manglende leseforståelse. Det er ikke nok med lesestrategiundervisning som støtter en

såkalt «mekanisk» bruk av lesestrategier – for eksempel «bruk disse fem lesestrategiene i alle situasjoner». Ulike forutsetninger for strategisk lesing bør også ivaretas.

Forutsetninger for strategisk lesing

Ulike forutsetninger bør være oppfylt for at undervisning av lesestrategier skal kunne bidra til å utvikle elevene til strategiske lesere. Her trekker vi frem fire forutsetninger: *tilstrekkelig utfordrende tekster*, *tilstrekkelig med tid*, *motivasjon for lesing* og *tilgang til et repertoar av lesestrategier*. For å illustrere hvordan disse forutsetningene kan ivaretas, bruker vi modellen *Gradvis overføring av ansvar* (Gradual Release of Responsibility model), som opprinnelig ble utviklet av Pearson og Gallagher i 1983 og siden har vært en av de mest brukte modellene for lesestrategiundervisning (se Duke mfl., 2011; McVee mfl., 2018).

Gradvis overføring av ansvar

Figur 1 illustrerer lærerens og elevenes skiftende roller i tre faser, fra lærerens ansvar for eksplisitt strategiundervisning og modellering (fase 1), via

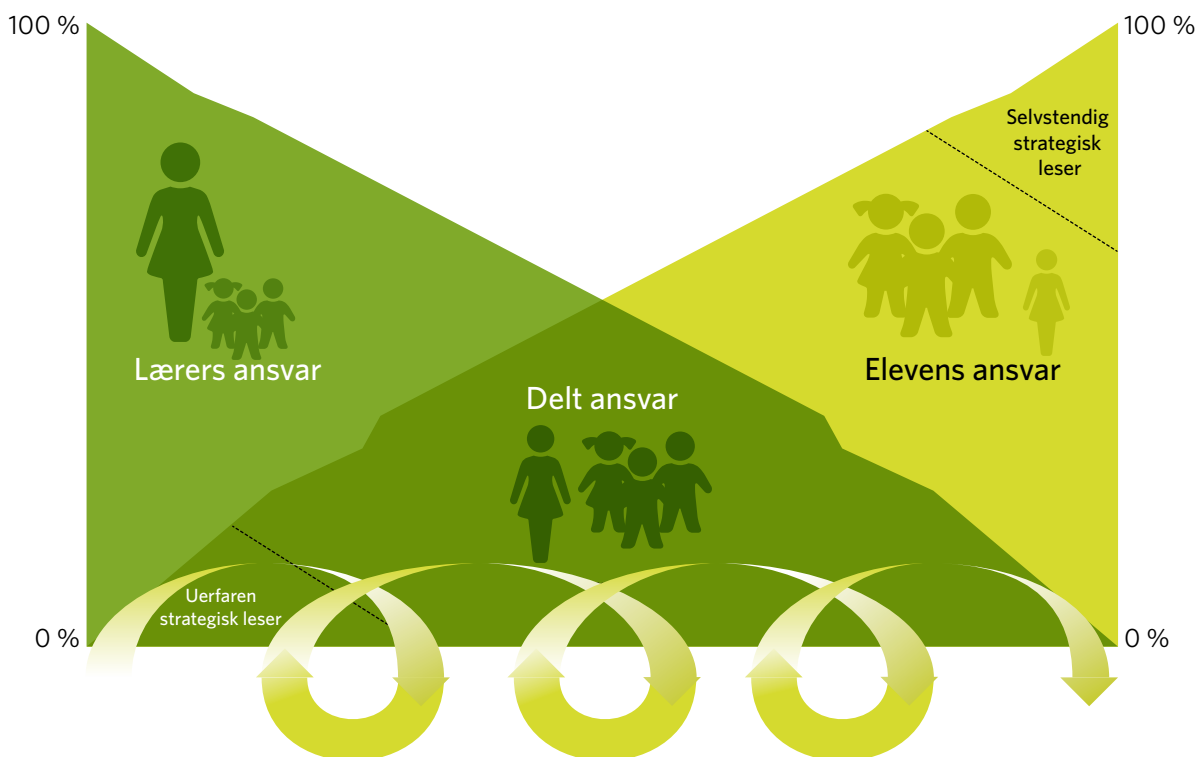
delt ansvar for veiledet bruk av lesestrategier (fase 2), til elevens ansvar for selvstendig bruk av lesestrategier (fase 3).

Fase 1. Lærerens ansvar – eksplisitt strategiundervisning og modellering

I fase 1 har læreren det primære ansvaret for eksplisitt undervisning og modellering av lesestrategier. Dette innebærer at læreren *forteller* elevene hvilke lesestrategier som kan brukes når, og hvorfor dette kan øke leseforståelsen deres, og deretter *viser* eller *modellerer* hvordan en eller flere lesestrategier kan brukes for å forstå en bestemt tekst.

I denne fasen er det viktig at elevene får muligheten til å lese *tilstrekkelig utfordrende tekster*, slik at det blir relevant for dem å bruke de lesestrategiene læreren forklarer og modellerer. Elevene trenger derfor å lese autentiske tekster (ikke laget for undervisning eller tilrettelagt spesielt for elevene). Hvis elevene får for enkle tekster som de forstår uten hjelp, har de ikke behov for å bruke lesestrategier, og de får ikke trent på hvordan de kan forholde seg til utfordrende tekster når de møter dette senere i utdanningsløpet eller i hverdagen.

Figur 1. Lærers og elevers ansvar i Gradvis overføring av ansvar over tid (basert på McVee mfl., 2018)



Kunnskapsoversikten viser at de svake leserne har størst utbytte av lesestrategier. Derfor kan lærere med fordel legge opp til at bruk av relevante lesestrategier blir aktuelt også for de sterke leserne, ved å tilby såpass avanserte tekster at de støter på utfordringer i å skape mening fra teksten.

Fase 2: Delt ansvar – veiledet bruk av lesestrategier

I fase 2 deler læreren og elevene ansvaret for elevenes bruk av lesestrategier. Det handler om at elevene trener på å bruke ulike lesestrategier og får veiledning i dette av lærer eller medelever. Det

kan også handle om at læreren minner elevene om å bruke bestemte lesestrategier, eller oppfordrer dem generelt til å bruke lesestrategier for å skape mening fra tekster.

I denne fasen er det viktig at elevene får *tilstrekkelig med tid* til å trene på bruk av lesestrategier, både enkeltstrategier og i ulike kombinasjoner. Å utvikle strategisk lesing tar tid, og elevene trenger tid til å forsøke, gjøre feil, få veiledning, forsøke igjen og erfare hvordan bruk av lesestrategier bidrar til økt leseforståelse. *Motivasjon for lesing* har også vist seg å være viktig for elevenes leseforståelse. Kunnskapsoversikten viser at

Tabell 1. Et utvalg memoreringstrategier i den nye kunnskapsoversikten (Skolforskningsinstituttet, 2019)

Hjelper eleven med å hente ut og huske informasjon i en tekst, ved at eleven fokuserer på tekstnære detaljer og fakta.	
Aktiv lytting	Aktiv lytting innebærer å lytte til en tekst i tillegg til å lese den, f.eks. lydbok, musikkvideo, filmatisering av en tekst eller visualisering av en fremgangsmåte. Aktiv lytting kan gjøre det enklere å hente ut informasjon fra teksten og fungerer som en memoreringsstrategi ved at elevene lettere husker hva teksten handler om.
Gjenfortelling	Gjennom gjenfortelling repeterer eleven informasjonen i teksten for å huske mest mulig. Dersom eleven henter ut og gjenforteller relevant informasjon uten å ha teksten tilgjengelig, kan det fungere som en fordypningsstrategi. Hvis eleven gjenforteller for å kontrollere leseforståelsen sin, kan det også fungere som en kontrollstrategi.
Grafiske diagram	Grafiske diagram kan hjelpe eleven å hente ut informasjon fra en tekst. Eleven organiserer informasjonen i diagrammer for å huske den. Det fungerer da som en memoreringsstrategi. Hvis eleven bruke grafiske diagram til å skape mening fra teksten og vise sammenhenger, kan det fungere som en fordypningsstrategi.
Høytlesing	Å lese høyt innebærer at eleven leser teksten høyt for seg selv eller andre, for lettere å huske innholdet, gjenfortelle det eller identifisere hvor i teksten de finner relevant informasjon. Hvis dette primært handler om å hente ut informasjon fra en tekst, fungerer det som en memoreringsstrategi.
Lese på nytt	Å lese på nytt handler om å fokusere, f.eks. hvis eleven ved første gjennomlesing ikke var konsentrert nok. Dersom eleven velger å lese på nytt fordi han eller hun opplever manglende leseforståelse, kan lesestrategien fungere som en kontrollstrategi. Eleven velger da å bruke lesestrategien for å reparere leseforståelsen sin.
Notater og nøkkelord	Elevene tar notater og nøkkelord fra en tekst på ulike måter. Det er forskjell på å skrive av deler av en tekst for å huske den, og aktivt notere sentrale poenger fra teksten for å skape mening. Hvis eleven aktivt tar notater eller nøkkelord ved å velge ut viktig informasjon, kan lesestrategien fungere som en fordypningsstrategi.
Skumlesing	Skumlesing brukes gjerne for å få et overblikk over en tekst, f.eks. ved å se på bilder og overskrifter før de begynner å lese. Målet er ikke å skape dypere tekstforståelse. Hvis eleven kombinerer skumlesing med andre lesestrategier, f.eks. aktivisering av forkunnskaper, kan den fungere som en fordypningsstrategi.
Understreking	Understreking innebærer å markere informasjon i teksten uten å gjøre noe med innholdet. Hvis målet er å hente ut informasjon for å huske det senere, fungerer det som en memoreringsstrategi. Dersom eleven aktivt understreker viktig informasjon, f.eks. for å identifisere hovedinnholdet, kan det fungere som en fordypningsstrategi.

digitale lesestrategiprogrammer som inkluderer motivasjonselementer, bidrar til leseforståelse, og elevene forteller at det er lettere å forstå tekster når de er motiverte for å lese. Dessuten viser oversikten at elevenes syn på seg selv som lesere påvirker deres bruk av lesestrategier og bevissthet om lesestrategier, spesielt motivasjon for å være en god leser.

Fase 3: Elevens ansvar – selvstendig bruk av lesestrategier

I fase 3 har elevene det primære ansvaret for bruk av lesestrategier. Da beveger de seg mot selvstendig strategibruk og blir strategiske lesere som bruker lesestrategier når de selv vurderer at de har behov for det for å forstå en tekst.

Kunnskapsoversikten viste at elevene bruker lesestrategier selvstendig både i og utenfor

Tabell 2. Et utvalg fordypningsstrategier i den nye kunnskapsoversikten (Skolforskningsinstituttet, 2019)

Bidrar til å skape mening fra en tekst ved at eleven relaterer ny informasjon til tidligere kunnskap eller reflekterer over hvordan informasjonen kan brukes i nye sammenhenger.	
Aktivere forkunnskaper	Målet med å aktivere forkunnskaper er å koble tekstinholdet til det de vet fra før. Ved å aktivere forkunnskaper kan elevene trekke slutninger for å skape mening av den aktuelle teksten og forsøke å forstå det forfatteren ønsker å formidle. Elevene kan aktivere forkunnskap både før, under og etter lesingen.
Forutsi (foregripe)	Å forutsi innebærer at elevene foregriper (gjetter på) handlingen i de delene av teksten de ennå ikke har lest. Dette kan skape dybdeforståelse ved at de skaper mening underveis i lesingen. Det kan fungere som en kontrollstrategi hvis elevene bruker det til å vurdere egen forståelse og strategibruk.
Identifisere tekststruktur/ fortellerstruktur	Å identifisere tekststruktur eller fortellerstruktur handler om å kjenne igjen hvordan teksten er oppbygd. Dette kan f.eks. hjelpe eleven å hente ut relevant informasjon i en sakprosatext eller å identifisere vendepunktet i en narrativ tekst, og bidra til å besvare spørsmål om tekstens hva, hvem, hvordan, når eller hvorfor.
Kontekstlesing	Kontekstlesing innebærer at leseren bruker sammenhengen i teksten for å forstå betydningen av ukjente ord og uttrykk. Dette vil kunne hjelpe eleven å skape dypere forståelse av innholdet.
Nærlesing	Nærlesing innebærer at eleven leser teksten nøye, ofte ord for ord. Strategien brukes for å forstå både hovedinnhold, detaljer og nyanser i tekstene.
Oppsummering	Strategiske handlinger for å oppsummere kan være å sjekke at det viktigste innholdet i teksten og hvert avsnitt er med, og at det er sammenheng mellom hovedpunktene. Målet er at eleven oppsummerer egen oppfatning om innholdet og uttrykker seg på en selvstendig måte for å vise dybdeforståelse.
Samarbeidslæring	Denne lesestrategien innebærer at elevene velger å diskutere tekstinhold for å skape mening sammen. Dette er spesielt hensiktsmessig når elevene samarbeider om å forstå en utfordrende tekst.
Sammenligne med andre tekster	Å sammenligne tekstinhold med andre tekster handler om at elevene bruker forkunnskapene sine for å skape mening i møtet med nye tekster. Det kan f.eks. hjelpe eleven å orientere seg i teksten, med utgangspunkt i lignende tekster eleven kjenner til fra før, og gi bedre grunnlag for å forutsi hva den handler om.
Trekke slutninger	Det å trekke slutninger innebærer å lese mellom linjene mens man tolker informasjon som ikke er direkte uttrykt i teksten. Å trekke slutninger ses på som en såkalt dybdestrategi som kjennetegner strategisk lesing.
Visualisering	Eleven visualiserer innholdet gjennom bilder eller symboler for å skape sammenheng og dypere forståelse av teksten. De kan visualisere detaljer, følelser og stemninger i narrative tekster. Ved lesing av fagtekster kan ulike mål med lesingen påvirke hva de bør være oppmerksom på, og dermed hva de velger å visualisere.

klasserommet. Det fremkom blant annet i spørreskjemaer og i såkalte think-aloud protokoller, hvor elevene forklarer hva de gjør mens de leser. I denne fasen er det viktig at elevene har erfaring med et *repertoar av lesestrategier*, som de kan velge fra og bruker selvstendig og målrettet. Som strategiske lesere blir elevene i stand til å velge og bruke ulike typer lesestrategier og ulike kombinasjoner av for eksempel memoreringsstrategier, fordypningsstrategier og kontrollstrategier.

Fleksibel strategiundervisning

McVee mfl. (2018) understreker at fasene kan undervises i den rekkefølgen som passer best for elevene. For noen vil det passe å starte med fase 1, deretter fase 2, og til slutt fase 3. For andre kan det passe best å starte med veiledet strategibruk (fase 2), deretter vurdere om de er klare for selvstendig strategibruk (fase 3), eller om de trenger eksplisitt

strategiundervisning og modellering (fase 1). Målet er at læreren vurderer dette basert på elevenes leseforståelse og behov for lesestrategier.

Oppfordring: Studer elevenes strategier over tid!

Kunnskapsoversikten identifiserte bare noen få studier som har fulgt National Reading Panels (2000) oppfordring om å følge elevenes leseforståelse over tid for å se om effekten av lesestrategiundervisning opprettholdes etter undervisningen. Blant de 34 studiene i oversikten fant vi bare fire som svarer på det. De fire studiene fulgte opp elevenes leseforståelse etter 8–12 uker, og viste at elever som hadde fått systematisk lesestrategiundervisning, fortsatt brukte strategiene og fortsatt hadde økt leseforståelse. Ingen andre studier fulgte elevene over tid *etter* at de hadde fått lesestrategiundervisning, *etter* at de svarte på

Tabell 3. Et utvalg kontrollstrategier i den nye kunnskapsoversikten (Skolforskningsinstituttet, 2019)

Hjelper elevene med å overvåke egen leseprosess, kontrollere egen leseforståelse og egen bruk av lesestrategier.	
Klargjøre	Å klargjøre innebærer å skape mening i uklare deler av en tekst. Det kan handle om å velge å lese et avsnitt på nytt når eleven opplever manglende forståelse, eller å vurdere konteksten teksten er skrevet i, for lettere å forstå innholdet. Målet er å identifisere hva som er uklart, og velge en strategi som bidrar til å skape mening.
Målsetting	Målsetting innebærer at eleven setter tydelige mål med lesingen, ved å reflektere over hva de trenger å vite og hensikten med lesingen. Deretter setter de opp mål for egen lesing samt kontrollerer egen forståelse ut fra de oppsatte målene.
Overvåke/kontrollere forståelse	Dette innebærer at eleven overvåker egen forståelse underveis i lesingen og lærer seg å håndtere eventuell manglende forståelse. Strategien har dermed en metakognitiv funksjon, og er rettet mot egen leseforståelsesprosess, mens reparasjonen av leseforståelsen som regel handler om å velge relevant lesestrategi.
Selvregulering	Målet med selvregulering er å lære seg å kontrollere og overvåke hvor godt de forstår en tekst. Det handler om å kombinere ulike kontrollstrategier, sette mål for lesingen og ha dette målet i tankene mens de leser, i tillegg til å kunne planlegge og overvåke egen strategibruk og kontrollere om leseforståelsen stemmer med målet.
Stille og besvare spørsmål	Elevene formulerer spørsmål om viktige eller uklare deler av teksten mens de leser, f.eks. om hva, når, hvem og hvorfor. Etter at de har lagt bort teksten, forsøker de å besvare spørsmålene for å kontrollere om de har forstått. Dette er en krevende lesestrategi fordi det kan være vanskelig å identifisere hva som er viktig i en tekst.
Vanskelige deler	Å kunne håndtere vanskelige deler av en tekst innebærer at den enkelte elev vurderer hvilke deler som er spesielt vanskelig for ham eller henne. Dette er en sentral strategi å beherske for å kunne planlegge egen lesing og f.eks. vurdere om de trenger å bruke lesestrategier for å skape mening.
Viktige deler	Å fokusere på viktige deler er en lesestrategi der leseren er metakognitivt bevisst på hvilke deler av en tekst som er viktig, for eksempel mest meningsfull og relevant for leseoppgaven.

spørreskjema om egen strategibruk, eller *etter* at elevene i intervjuer hadde fortalt om betydningen av å bruke lesestrategier for egen leseforståelse.

En av oppfordringene i den nye forskningsoversikten er derfor at både forskere og lærere med fordel kan følge opp undervisning av lesestrategier. Dette kan gjøres ved å vurdere elevenes bruk av lesestrategier over tid, og ved å vurdere elevenes leseforståelse i løpet av skoleåret, eller fra et skoleår til det neste. Læreren kan for eksempel stille spørsmål til egne elever om hvilke lesestrategier de bruker når, hvordan og hvorfor, og hvilke lesestrategier elevene opplever som effektive i ulike lesesituasjoner. De kan også spørre om elevene opplever at de får *tilstrekkelig med tid* til å trene på bruk av lesestrategier, om de får *tilstrekkelig utfordrende tekster*, om de opplever at de har erfaring med å bruke *et repertoar av lesestrategier* og om deres *motivasjon for lesing* endrer seg ved bruk av lesestrategier eller ved økt leseforståelse. Slike spørsmål kan legges inn på klassens læringsplattform, og elevene kan svare i starten av, midt i og på slutten av skoleåret for å gi et bilde av elevenes bevissthet om og bruk av lesestrategier, om dette endrer seg over tid, og om de opplever at det bidrar til økt leseforståelse. Spesielt interessant er det å spørre om dette i ulike fag, og se om elevenes selvstendige bruk av lesestrategier varierer fra fag til fag.

Fakta om de inkluderte studiene

Arbeidet med Skolforskningsinstituttets (2019) kunnskapsoversikt startet med mer enn 11 000 studier. Etter en gransking av relevans endte man med å se nærmere på 371 studier. Disse ble kvalitetsgransket, og til slutt ble 34 studier inkludert, både effektstudier, spørreundersøkelser og kvalitative observasjonsstudier fra klasserom og intervjusituasjoner. I de inkluderte studiene har man forsket på ulike fag og språk, blant annet engelsk, svensk og norsk som første- og andrespråk. Lesingen som ble studert, var både i disse språkfagene, og i fag som samfunnsfag og naturfag.

LITTERATUR

- AFFLERBACH, P., PEARSON, P.D., & PARIS, S.** (2017). Skills and strategies: Their differences, their relationships, and why they matter. I: K. Mokhtari (red.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction* (s. 33–49). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- DANISH CLEARINGHOUSE** (2014). *Forskningskortlægning. Læseforståelse og faglige lesekompetencer*. Danish Clearinghouse for Educational Research, nr. 23. Department of Education, Aarhus Universitet, København.
- DUKE, N.K., PEARSON, P.D., STRACHAN, S.L., & BILLMAN, A.K.** (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. I: S.J. Samuels & A.E. Farstrup (red.), *What research has to say about reading instruction* (s. 51–93). Newark, DE: International Reading Association.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MCVEE, M.B., SHANAHAN, L.E., HAYDEN, H.E., BOYD, F.B., PEARSON, P.D., WITH REICHENBERG, J.S.** (2018). *Video Pedagogy in Action: Critical Reflective Inquiry Using the Gradual Release of Responsibility Model* (s. 1–22). New York: Routledge.
- PEARSON, P.D., & GALLAGHER, M.C.** (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317–344.
- RAND READING STUDY GROUP** (2002). Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension. RAND Reading Study Group. USA: Rand Education.
- NATIONAL READING PANEL** (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the sub-groups*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- SKOLFORSKNINGSINSTITUTET** (2019). Läsforståelse och undervisning om lässtrategier. Systematisk översikt 2019:02. Solna, Sverige: Skolforskningsinstitutet.



Lisbeth M. Brevik er førsteamanuensis i engelskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hennes forskningsinteresser er knyttet til leseforståelse og lesestrategier. Hun har vært ekstern forsker for den systematiske kunnskapsoversikten «Läsforståelse och undervisning om lässtrategier» i regi av Skolforskningsinstitutet i Sverige.



Michael Tengberg er dosent i pedagogisk arbeid, Institutionen för pedagogiska studier ved Karlstads Universitet, Sverige. Hans forskningsinteresser er koblet til lesing og leseundervisning. Han har vært ekstern forsker for den systematiske kunnskapsoversikten «Läsforståelse och undervisning om lässtrategier» i regi av Skolforskningsinstitutet i Sverige.



Linda Ekström er ph.d. i statsvitenskap og forsker og prosjektleder ved Skolforskningsinstitutet i Sverige, med ansvar for den systematiske kunnskapsoversikten «Läsforståelse och undervisning om lässtrategier». Foto: Magnus Hartman



Læreplan 2020:

Engelsk programfag – noen forslag til endringer

■ AV GLENN OLE HELLEKJÆR

Engelsk programfag har vært for opptatt av innhold. Ved å legge større vekt på tekstproduksjon og ved å utnytte fagets muligheter til fordypning, vil faget i større grad kunne forberede elevene til arbeid og studier.

Skolens læreplaner er igjen i støpeskjeen, og for engelsk programfag er dette en høyst tiltrengt revisjon og svært viktig for programfagets fremtidige rolle. Skal det være et tilbud for elever som velger det som et lettest mulig alternativ, eller et tilbud for elever som er spesielt interessert i engelsk kultur og litteratur? Eller bør det legges opp så det, slik Lied-utvalget er inne på, bidrar

til å dekke elevenes fremtidige behov for avanserte kunnskaper og engelskferdigheter for bruk i høyere utdanning og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2018b)? Dessverre er det mye som tyder på at dagens programfag ikke lykkes i å utvikle avanserte leseferdigheter utover Vg1-nivået (Hellekjær, 2012), og det er nærliggende å spørre om dette også gjelder avansert skriftlig

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

og muntlig bruk av engelsk. I lys av nyhetsopp-
slag om at engelsk skal bli obligatorisk i alle tre
år av studiespesialiserende studieretning, er det
derfor spesielt viktig at den pågående læreplan-
revisjon retter opp de verste svakhetene med det
nåværende engelsk programfag (Ertesvåg, 2019).
I denne artikkelen vil jeg ta utgangspunkt i en
del nyere norske studier for å skissere hva som
bør gjøres. Min problemstilling er: *Hvordan bør
engelsk programfag organiseres og undervises for
å dekke elevenes fremtidige behov for avanserte
kunnskaper og engelskferdigheter for bruk i høyere
utdanning og arbeidsliv?* Jeg vil først drøfte hvor-
dan men i faget legger vekt på innhold fremfor
språkferdigheter og hvilket ambisjonsnivå det bør
ha, deretter hvorfor og hvordan faget bør dreies i
retningen English for Academic Purposes (EAP)
og English for Occupational Purposes (EOP) med
langt mer vekt på tekstproduksjon. Videre vil jeg
skissere hvordan fordypningsoppgaver kan utvi-
kles til programfagene «bærebjelke», og gi noen
korte eksempler på hvordan det kan gjøres. Jeg
vil avslutte med noen betraktninger om viktige
forutsetninger for en vellykket endring av faget.

Det problematiske innholdet

Jeg vil hevde at engelskfagets, og ikke minst
programfagets, viktigste problem er den sterke
vektleggingen av å undervise i innhold, det vil
si undervisning i litterære og andre tekster om
ulike emner som mål i seg selv, istedenfor som
en integrert del av ferdighetsundervisningen.
Det sistnevnte vil faktisk kreves av læreplanen av
2020, som skal gi rom for dybdelæring og kunn-
skapsanvendelse ved å fokusere på det som kalles
kjerneelementene i faget. Disse angir det viktigste
elevene skal lære i hvert fag, og gir retning og
prioriteringer for de nye læreplanene som skal
lages (Kunnskapsdepartementet, 2018a, s. 23).
De relevante kjerneelementene for engelsk er
*kommunikasjon, språklæring og møter med en-
gelskspråklige tekster*. I forklaringene til *komm-
unikasjon* fremheves bruken av engelsk for å lære, i
arbeidslivet, og «for å samhandle med mennesker
fra hele verden». Videre spesifiseres det at elevene
skal lære å bruke «strategier for å kommunisere
muntlig og skriftlig med ulike samtalepartnere og
mottakere, i ulike situasjoner og ved bruk av ulike

medier og verktøy». I forklaringen til *møte med
engelskspråklige tekster* fremheves det at engelsk-
faget «skal forberede elevene til å forstå, analy-
sere, vurdere, bruke, reflektere over og forhandle
med disse tekstene». Kort sagt, de nylig vedtatte
kjerneelementene for engelsk går enda lenger enn
Kunnskapsløftet i å fokusere på grunnleggende
ferdigheter. For programfaget vil dette fordre en
langt mer aktiv og ambisiøs undervisning i ulike
sider ved skriving, muntlig språkbruk og lesing
for å lære, og at undervisningen i for eksempel
litteratur eller samfunnsforhold må gjøres til en
integrert del av dette.

Et høyere ambisjonsnivå er nødvendig

Et annet problem for dagens engelskundervisning
er et for lavt ambisjonsnivå. Faget har i for liten
grad fanget opp og tilpasset seg det at nordmenn
har et høyt nivå i dagligengelsk (General English).
Faktisk er bruken av språket så allestedsnærværen-
de at det langt på vei er i ferd med å utvikle seg til
et andrespråk (Graddol, 2007; Rindal, 2015). Mens
en stort sett vellykket engelskundervisning kan ta
mye av æren for dette (Simensen, 2010), skyldes
det i enda større grad at nordmenn utsettes for
store mengder engelsk utenom utdanningssyste-
met, via reiser, media, internett og for eksempel
interaktive spill som *World of Warcraft* (Brevik,
2016; Brevik, Olsen & Hellekjær, 2016). Vi vet at
elevene kan utvikle overraskende gode ferdigheter
i hverdagsengelsk utenfor skolen. Undervisningen
må ta utgangspunkt i dette ved å utfordre elevene
språklig og ved å gi opplæring i formell bruk av
språket og i emner og sider ved språket som elev-
ene ellers kommer lite i kontakt med, da først og
fremst i fagspråk.

En dreining mot EAP og EOP

For programfagene i engelsk vil det bety at man
beveger seg inn på «utradisjonelle» sider ved
engelsk ved å fokusere på akademiske og yrkes-
relevante emner og ferdigheter, områder som er
kjent som English for Academic Purposes (EAP)
og English for Occupational Purposes (EOP).
Med andre ord, for å gi elevene større bredde og
dybde i språkferdighetene og ikke minst utvikle
vokabularet deres, må man arbeide med språk,
tekster og oppgaver fra nye fagområder, for

eksempel økonomi, naturvitenskap og teknikk. Det vil selvsagt innebære en nedprioritering av de tradisjonelle, korte litterære og samfunnsrelevante tekstene om og fra engelskspråklige land – men tross alt har jo elevene jobbet med slike i elleve år allerede. Kanskje de har fått det de har behov for på dette feltet?

Som en integrert del av dette bør programfagene fange opp Lied-utvalgets tanker og satse sterkt på å gi elevene en skikkelig fordel når de går videre til høyere utdanning og arbeidslivet ved å dreie faget mot EAP og EOP. Det vil bety å vektlegge lesingen av engelske fagtekster, å gi trening i å forstå forelesninger på engelsk og i å hente inn, vurdere og bearbeide informasjon på engelsk og/eller norsk, og ikke minst å gi opplæring og trening i å presentere dette muntlig og skriftlig i henhold til ulike domenespesifikke sjangerkrav. Jeg vil i det følgende utdype dette litt nærmere.

Møtet med engelske tekster

For å begynne med lesing nevner det nye kjerneelementet betydningen av å «forberede elevene til å forstå, analysere, vurdere, bruke, reflektere over og forhandle med [...] tekstene». For programfaget vil dette bety at man legger stor vekt på å lære å søke etter og lese for å hente inn viktig informasjon, lese dette på en målrettet og effektiv måte, vurdere tekstene med hensyn til troverdighet og bruke informasjonen til produksjon av muntlige og/eller skriftlige tekster. Dette vil bety at man må drive med målrettet mengdelesing av ulike typer tekster kombinert med aktiv undervisning i og integrert bruk av lese- og læringsstrategier.

Ettersom Vg1 gir studiekompetanse, betyr dette av man bør kunne velge tekster beregnet på jevnaldrende i USA og UK, fra for eksempel *Scientific American*, *Popular Mechanics*, *New York Times* eller *The Economist*. Takket være *Google Scholar* og det økende antallet open-access-tidsskrifter vil man også ha tilgang til stadig flere vitenskapelige artikler – som elevene til å begynne med nok vil trenge en del hjelp og veiledning til å lese. Med hensyn til litterære tekster mener jeg det er uhyre viktig for utviklingen av vokabular og leseferdigheter at man leser lengre tekster, som romaner, biografier og dokumentarromaner istedenfor korte noveller, utdrag og læreboktekster. Selvsagt

bør mye av denne lesingen avsluttes med skriftlige eller muntlige tekster, for, slik kjernepunktet uttrykker det, å lære å «kommunisere muntlig og skriftlig med ulike samtalepartnere og mottakere, i ulike situasjoner og ved bruk av ulike medier og verktøy». Dette vil jeg utdype nedenfor.

En annen tilnærming til tekstproduksjon

I høyere utdanning brukes i praksis mesteparten av elevenes lesing til å produsere ulike skriftlige og/eller muntlige tekster, noen av disse til eksamen. Det kan dreie seg om enklere oppgaver i begynnerkursene til bachelor- og masteroppgaver, vitenskapelige artikler og doktoravhandlinger. Videre finnes det en rekke muntlige sjangere, presentasjoner, debatter, seminarer, eksamener og til og med doktorgradsdisputaser. Arbeidsmåtene som leder frem til disse, kan omfatte undervisning i hva som kreves av sjangerne, gjerne bruk av eksempeltekster, og underveisvurdering fra både medstudenter og veiledere. Den antakelig beste skriveundervisning i høyere utdanning er gjerne skrivingen av masteroppgaven, noe som skjer i samarbeid med en veileder. Jeg har ofte fått høre fra tidligere studenter at det var først når de arbeidet med masteroppgaven, at de virkelig lærte å skrive. Med tanke på muntlig undervisning hvor veiledning kan integreres på samme måte som med masteroppgaven, kan man ta videoopptak av elevenes muntlige tekster og diskutere disse i grupper etterpå. Dette er faktisk et meget populært innslag i lærerutdanningen på ILS.

Styrken ved arbeidet med masteroppgaver og videoopptak er at den aktive underveisvurderingen gjenspeiler de viktigste elementene av formativ vurdering, også kjent som vurdering for læring. Dessverre opplever for eksempel forelesere på engelskstudiene på spesielt lavere trinn på universiteter og høyskoler at mange studenter er lite innstilt på å få og ta i bruk slik veiledning. Det til tross for at formativ vurdering lenge har vært påbudt brukt i grunnskolen og videregående utdanning, se for eksempel Utdanningsdirektoratet (2015).

Tre nyere studier av skriveundervisningen på Vg1 engelsk, som undersøkte lærernes og elevenes synspunkter om formativ vurdering og tilbakemeldinger, kan forklare dette. Disse viste at lærerne

ønsket å ta formativ vurdering i bruk, og at de et godt stykke på vei mente at de gjorde det, men at de i praksis endte med å gi tilbakemeldinger på ferdige tekster (Abdulahi, Hellekjær & Hertzberg, 2017; Saliu-Abdulahi, 2017; Saliu-Abdulahi & Hellekjær, under vurdering). Det var lite bruk av undervisvurdering – og det ble sjelden gitt anledning til å rette på og levere inn igjen tekstene til ny vurdering, noe som er helt sentralt for vellykket formativ vurdering i skriveundervisningen. Det viste seg at lærernes arbeidssituasjon og -mengde var en viktig forklaring på dette. Elevene på sin side engasjerte seg lite i tilbakemeldingene de fikk; faktisk lot nesten halvparten være å lese tilbakemeldingene. Imidlertid økte engasjementet sterkt når de fikk tilbakemelding på tekster uten karakterer og mulighet til å levere disse inn til vurdering etterpå. Dessverre var også mange, kanskje de fleste, usikre på hvordan de skulle følge opp kommentarene. Den viktigste lærdommen man kan ta med seg til skriveundervisningen i engelskfaget, og da spesielt programfagene, er at det er uhyre viktig at lærerne får tid til å gi elevene en effektiv undervisvurdering, og at veiledningen gis før karakterfastsettingen for å styrke engasjementet og oppfølgingen. Det fordrer imidlertid at man finner plass for dette i lærernes travle arbeidsdag, antakelig ved at det undervises og rettes mindre, mens man bruker den frigjorte tiden for å veilede mer.

Fordypningsoppgaver som programfagenes «bærebjelke»

Dette bringer oss til mitt viktigste forslag for organiseringen og undervisningen av engelsk programfag, nemlig å bygge undervisningen opp rundt fordypningsoppgaver for å gi elevene øvelse i å innhente informasjon, lese, vurdere kildene og deretter produsere en skriftlig og/eller muntlig tekst.

For kort å skissere prosessen vil første del av arbeidet gå ut på at elevene velger og setter seg inn i en problemstilling. Deretter må elevene finne og vurdere relevant informasjon for så å presentere dette i sammenhengende tekster med klart angitte sjangerkriterier, og de må selvsagt få undervisning og veiledning i de ulike delene av prosessen. Deretter kommer veiledningen på første utkast av

fordypningsoppgavene, og som nevnt må dette legges opp slik at lærerne kan bruke mindre tid på undervisning og summativ feedback for å kunne frigjøre tid til undervisvurdering. Elevene vil på sin side trenge kunnskaper om hvordan de kan bruke tilbakemeldingene de får, til revisjon. En viktig del at dette kan være at læreren modellerer revisjonsprosessen foran klassen. At elevene får tilgang til gode eksempeltekster, vil også være viktig. Innenfor høyere utdanning er det for eksempel vanlig at masterstudenter blir oppmuntret til å lese tidligere masteroppgaver for å bli kjent med sjangeren. Dessuten trenger elevene å læres opp i å gi gode kommentarer til sine medstudenter og til å vurdere sine egne tekster underveis i skriveprosessen. I denne sammenheng vil jeg tillate meg å nevne at en ny studie av Abdulahi og Hellekjær (under vurdering) fant at Vg1-elevene som best forsto kommentarene de fikk, og som var flinkest til selvbedømming underveis i skriveprosessen, var også blant dem som fikk de best karakterene på sine tekster.

En satsing på fordypningsoppgaver som gjennomgående «bærebjelke» i programfagene vil etter min mening kunne by på en rekke fordeler. Først vil det gi en langt mer realistisk og krevende leseundervisning hvor lese- og lærestrategier kan integreres, noe som har vist seg å være helt essensielt for å utvikle gode akademiske leseferdigheter. Dette vil gå sammen med utviklingen av digitale ferdigheter, blant annet i informasjonssøk og evnen til å vurdere tekstenes seriøsitet. En uhyre viktig fordel med individuelle oppgaver er at man ved å la elevene selv velge tema, gjør det mulig å differensiere etter interesse, studieretning og ambisjonsnivå. Videre vil det kunne muliggjøre systematisk bruk av formativ vurdering i arbeidet med skriftlige og muntlige oppgaver. Gjort på riktig måte vil et opplegg hvor elevene innhenter stoff, bearbeider dette og presenterer det muntlig og/eller skriftlig, får dette vurdert og leverer det på nytt, gi svært god trening i arbeidsmåter som er svært



viktige i høyere utdanning. Sist, men ikke minst vil det være mulig å bygge nesten hele undervisningsåret opp rundt arbeidet med fordypningsoppgaver.

Ulike typer fordypningsoppgaver

Jeg skal i det følgende kort beskrive tre typer fordypningsoppgaver ut fra teksttypene som inngår i dem, med utgangspunkt i tankene til Holmberg & Malmberg (1979).

Den første typen kan være *litteraturorientert*, men hvor det må være en uttrykkelig forutsetning at den baserer seg på flere lengre litterære tekster, som for eksempel hele romaner og skuespill. Oppgavene kan dreie seg om å presentere et forfatterskap, å sammenligne forfattere, eller kanskje belyse hvordan et emne håndteres i ulike litterære tekster. Et eksempel på det sistnevnte, i en tid med miljøkrise og hvor bærekraftig utvikling er et gjennomgangstema i læreplanene av 2020, kunne være å omtale noen av de mange dystopiske science-fiction-romanene som tar opp miljøkrisen. Et eksempel på slike er forfatteren Julia Bertagnas *Exodus Trilogy*. Måten man kan bruke slike romaner på blir diskutert i en artikkel av Karen Sue Patric Knutsen (Knutsen, 2018. NB! open access).

Den neste og antakelig viktigste typen fordypningsoppgave vil være *fakta- eller saksprosaorientert*. Den vil gå ut på å innhente informasjon for å belyse et tema eller en gitt problemstilling, og kan gjerne være tverrfaglig. For å fortsette med å bruke bærekraftig utvikling som eksempel, ville et mulig tema være drivhuseffekten. En forholdsvis enkel og deskriptiv oppgave vil begynne med å belyse hva drivhuseffekten er, hva man frykter kan skje fremover, og hvordan den kan stoppes. En mer krevende oppgave vil kunne være å analysere debatten mellom de som tror på klimaendringene, og klimafornekterne. Her kan man nok forvente at evnen til å vurdere sine kilder vil være en uunnværlig del av arbeidet.

Den tredje muligheten går ut på å *kombinere litterære tekster og faktatekster* for å belyse et tema fra ulike perspektiver, og hvor de litterære tekstene kan brukes til å gi dybde og innlevelse, eller for eksempel til å innlede et prosjekt (se Holmberg & Malmberg, 1979). For igjen å bruke Julia Bertagnas



Exodus Trilogy som et eksempel kunne en eller flere av disse brukes som et utgangspunkt for en rent faktaorientert oppgave om dagens klimaendringer, eller til en oppgave som integrerer begge perspektivene.

Implikasjoner og forutsetninger

Denne artikkelen gir kun en kort skisse av endringene som jeg mener må gjøres i engelsk programfag. Jeg vil hevde at det å bygge opp de nye programfagene rundt en rekke fordypningsoppgaver om ulike emner vil kunne åpne for individuell tilpassing av undervisningen både med hensyn til emner og nivå, og kunne gi en langt mer realistisk undervisning i lesing, skriving og muntlig bruk av engelsk som forberedelse til bruken av engelsk i høyere utdanning og i framtidig yrkesliv.

Det forutsetter imidlertid at lærerne får lov til å organisere undervisningen slik at de får frigjort tid til underveisvurdering. Det fordrer også nye lærebøker, gjerne hefter som tar opp informasjonssøk, kildevurdering, skriving og muntlig bruk av språket – et godt eksempel for skriving finnes faktisk allerede (Lysvåg, 2008). I tillegg trenges det tilgang til gode eksempeltekster. Hvis ikke norske forlag leverer, vil det uansett finnes et meget rikt tilfang av engelske og amerikanske EAP- og EOP-lærebøker som man kan trekke veksler på. Man må også gi rom for bibliotekene og bibliotekarene som viktige støttespillere i elevenes innsamling av data og kildevurdering.

En av de viktigste forutsetningene for endringene jeg har skissert, er selvsagt at de nye læreplanene ikke går på tvers av de allerede vedtatte kjernepunktene for engelskfaget og gir rom for bruken av fordypningsoppgaver som bærebjelker i undervisningen. Det vil være minst like viktig at nye eksamener gir rom for dette, eller i det minste ikke fungerer som hindringer. For muntlig eksamen ville jeg foreslå at en eller to av fordypningsoppgavene kan legges ved og diskuteres som del av eksaminasjonen – en praksis som er godt innarbeidet i høyere utdanning. For de skriftlige eksamenene vil det antakelig være viktig at disse fokuserer mest på relevante skriveferdigheter på generell basis, og fremfor alt, unngår en vektlegging av innhold som effektivt vil sette en stopper for alle forslagene jeg har skissert ovenfor.

Det vil også være viktig at elever, lærere og skoler er innforstått med at de nye programfagene skal være krevende, akkurat som for eksempel programfagene i matematikk og fysikk er. Til slutt må vi også drøfte hvilke kvalifikasjoner lærerne bør ha. Jeg vil tro det i tillegg til gode kunnskaper om tekstlingvistikk også vil være en stor fordel med en masteroppgave i bunn for å kunne undervise i de nye programfagene – det sistnevnte fordi arbeidet med en masteroppgave gjenspeiler de samme arbeidsmåtene og tilnærmingene som elevene skal læres opp i.

Som avsluttende kommentar vil jeg hevde at programfagenes fremtidige relevans og berettigelse nå ligger i vektskålen. På den ene siden trenger vi en læreplan som åpner for viktige endringer, og et eksamensopplegg som støtter opp om disse. På den andre siden er vi minst like avhengig av at forlag, lærere og skoler griper sjansen til å forbedre programfagene ved å satse på å utvikle avanserte kunnskaper og engelskferdigheter for bruk i høyere utdanning og arbeidsliv. Det er faktisk akkurat dette som leder Agathe Waage i Elevorganisasjonen etterlyser i et VG-intervju i forbindelse med at engelsk skal gjøres obligatorisk på Vg2- og Vg3-nivået (Ertesvåg, 2019). Hun poengterer at «det må være en engelsk som treffer og utfordrer elevene» som skal ut i «studier og jobber som ofte krever mestring av engelsk flytende».

LITTERATUR

- ABDULAH, D.S., HELLEKJÆR, G.O., & HERTZBERG, F. (2017). Teachers' (formative) feedback practices in EFL writing classes in Norway. *Journal of Response to Writing*, 11(3), 31–55.
- BREVIK, L. (2016). The Gaming Outliers: Does out-of-school gaming improve boys' reading skills in English as a second language? I: E. Elstad (red.), *Educational Technology and Polycontextual Bridging* (s. 39–61). Rotterdam: Sense Publishers.
- BREVIK, L.M., OLSEN, R.V., & HELLEKJÆR, G.O. (2016). The Complexity of Second Language Reading: Investigating the L1-L2 Relationship. *Reading in a Foreign Language*, 28(2), 161–182.
- ERTESVÅG, F. (2019). Regjeringen: Fyller engelsk-hull i videregående. *Verdens Gang*. Hentet fra: <<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/m6ox8L/regjeringen-fyller-engelsk-hull-i-videregaaende>>
- GRADDOL, D. (2007). *Changing English*. Abingdon: Routledge.
- HELLEKJÆR, G.O. (2012). Engelsk programfag – to års undervisning uten å bli bedre lesere. *Bedre skole*(3), 23–29.
- HOLMBERG, O., & MALMBERG, L.G. (1979). *Språk, litteratur och prosjektundervisning*. Vällingby: Liber.
- KNUTSEN, K.P. (2018). Understanding the Psychological Reading Process: Preparing Pre-service ESL Teachers to Become Reading Teachers. *Acta Didactica Norge*, 12(2), 1–22. doi:<http://dx.doi.org/10.5617/adno.6144>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2018a). *Kjerneelementer i fag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <<https://www.regjeringen.no/contentassets/ts/3d659278ae55449f9d8373ff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2018b). *Kvalifisert, forberedt og motivert* (NOU:18). Hentet fra: <<https://www.regjeringen.no/contentassets/c69184206be24cc49be8dff70088c208/no/pdfs/nou20182018001500odddpdfs.pdf>>
- LYSVÅG, P. (2008). *Language and communication: a guide to better writing*. Oslo: Aschehoug.
- RINDAL, U. (2015). Who owns English in Norway? L2 attitudes and choices among learners. I: A. Linn, N. Bermel & G. Ferguson (red.), *Attitudes towards English in Europe*. *English in Europe* (s. 241–270). Berlin, Boston: de Gruyter Mouton.
- SALIU-ABDULAH, D. (2017). Scaffolding writing development: How formative is the feedback? *Moderna Språk*, 111(1), 127–155. <<http://ojs.uib.no/ojs/index.php/modernasprak/article/view/3541/3174>>
- SALIU-ABDULAH, D., & HELLEKJÆR, G.O. (under vurdering). Secondary school students' perceptions of and experiences with feedback in English writing instruction. *Acta Didactica Norge*.
- SIMENSEN, A.M. (2010). English in Scandinavia – a success story, I: D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffman (red.), *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching*. (s. 472–483). London: Routledge.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2015). Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av læringer. Hentet fra: <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisningsvurdering/involvering/>>



Glenn Ole Hellekjær er professor i engelsk fagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Han har også erfaring som lektor i den videregående skolen. Hellekjær forsker på lesing på engelsk, på undervisning i ikke-språkfag på engelsk i den videregående skolen og i høyere utdanning og på bruken av og behovet for engelsk i høyere utdanning, næringslivet og offentlig forvaltning.

– Vi lever sammen som en familie!

En analyse av et alternativt ghanesisk skoleprosjekt

■ AV SVEIN BØE OG SALEH MOUSAVI

En stor utfordring for skoler i Ghana er at elevene slutter og blir lokket inn i barnearbeid eller prostitusjon. En tidligere student ved Høgskolen i Telemark har startet en alternativ skole som skal forebygge frafall og migrasjon.

Alhassan Damba Fusheini var utdannet lærer fra Ghana, før han tok en bachelor i barnevern og masterutdanning i flerkulturelt forebyggende arbeid blant barn og unge ved Høgskolen i Telemark, nå Universitet i Sørøst-Norge.

Etter sin masterutdanning spurte vi ham om hva han ville gjøre når han reiste tilbake til Ghana. Han mente det skulle være enkelt for ham å få jobb, men han hadde en drøm. Han ønsket å starte en alternativ skole i Tamale i Nord-Ghana når han kom hjem. Begrunnelsen for det var at mange elever dropper ut av grunnskolen. En årsak til det kan være avlingene slår feil, og da kan foreldrene miste jobben og har derfor ikke råd til å sende barna til skolen. En annen årsak er at skoletilbudet kan være dårlig med ukvalifiserte lærere og fravær av læremidler. Dessuten må mange av guttene

hjelpe til i slåttene, mens jentene må utføre husarbeid. Dette fører til stort frafall i grunnskolen og at stadig flere av barna reiser sørover i håp om å skaffe seg en jobb. Jentene dropper ut av skolen for å bli hushjelp, flere blir såkalte «head porters» som frakter varer på hodet for rikfolk, og noen blir også lurt inn i prostitusjon.

Dette skriver Fusheini levende om i sin masteroppgave. Problemet med elever som faller ut av grunnskolen var den viktigste årsaken til at Fusheini ønsket å starte opp en alternativ skole. Han ville forebygge at barn, særlig jenter, migrerer fra Tamale i nord til Kumasi og Accra i sør. Skolen er nøkkelen til utdanning og et verdig liv, forteller Fusheini (Fusheini, 2014). På denne bakgrunn ønsket vi å finne ut hvordan skolen Fusheini hadde startet, fungerte, og om målene han hadde satt



Rektor Fusheini og Saleh Mousavi i en førskoleklasse. Foto: Svein Bøe.

seg, var blitt realisert. Vi bestemte oss for å reise til Ghana.

Vårt møte med Ghana

Da vi kommer til Tamale i Ghana, blir vi tatt imot av Fusheini og innlosjert i et enetasjes hus bygd som et slags atrium. Der bor det seks familier. Inne i atriet ordner mødrene med mat som de koker eller steker over et åpent ildsted. Når de ikke lager mat, vasker de klær. Midt i atriet vokser det et mangotre med store frukter. Utenfor husets fire vegger streifer løsbikkjer, høner og geiter fritt omkring mens barna leker mellom husene.

Skolen ligger i gangavstand fra vår bolig, og heter *Talented Children International Academy* (heretter TCIA). Den består av en førskole- og en grunnskoleavdeling.

Mottakelsesfesten

Ved skolen hadde man forberedt en mottakelsesfest. Rektor¹ vekker oss tidlig denne dagen, og vi får utdelt ghanesiske folkedrakter som de

bruke ved fester og høytidelige anledninger. Når vi ankommer skolen, sitter allerede foreldrene og øvrighetspersonene i et slags partylignende telt i skolegården. De følger spent med i det som nå skjer. Både rektor, lærere, elever og vi holder taler. Priser blir delt ut til elever som på en eller annen måte har utmerket seg. Det er kulturinnslag, musikk, dans og diktopplesning. Dagomba, samfunnet som skolen ligger i, er spesielt kjent for sine trommeslagere og dansere, et viktig kulturinnslag i lokalsamfunnet. Musikerne insisterer på at vi som gjester skal danse. Vi prøver så godt vi kan, skjønt vi føler oss litt klønete der vi forsøker å holde rytmen og bevege oss til trommene. Hele festen avsluttes med at vi planter et mangotre i skolegården. Et symbol på kunnskap, vennskap og solidaritet. Det blir positivt mottatt. Både foreldre, lærere og øvrighetspersoner klapper idet mangotreet blir plantet.

- Hva skal du bli når du blir stor?

I 14 dager observerer vi og intervjuer elever,

lærere og foreldre. Et spørsmål vi stiller, er hva elevene ønsker å bli i framtiden. Halvparten av elevene forteller at de ønsker å bli lege eller sykepleier. Begrunnelsen de gir, er sannsynligvis annerledes enn den vi ville ha fått dersom tilsvarende spørsmål hadde blitt stilt til elever i Norge. De forteller at de først og fremst vil bli lege eller sykepleier slik at de kan ta vare på sine foreldre når de blir gamle.

Et typisk svar gir Fatima² (7 år). Hun tilhører Dagomba-kulturen, og hun sier at samfunnsfag, engelsk og lesing er hennes yndlingsfag. I intervjuet som vi har med henne, forteller hun at hun foretrekker gruppearbeid som arbeidsform, fordi da forstår alle det som blir forklart.

På spørsmålet om hvordan hun vurderer sin relasjon til klassekamerater, andre elever og lærere, svarer hun slik:

Min relasjon til klassekamerater er meget god, fordi vi samhandler. Relasjonen til andre elever er også meget god, fordi vi respekterer hverandre. Relasjonen til lærerne er meget god, fordi de underviser oss, de forstår oss og de tilbyr oss sine kunnskaper.

På spørsmålet hva hun ønsker å bli, forteller hun at hun vil bli journalist. Hun begrunner sitt yrkesvalg med at hun da kan gi informasjon om Ghana til andre land, slik at de kan forstå «oss» bedre. Til slutt får Fatima spørsmålet om hun har noe hun vil legge til i intervjuet, og hun sier: «Jeg ønsker at dere kan gi meg et stipend (scholarship), slik at jeg kan bli journalist.»

Spesielle egenskaper ved TCIA

Vi observerer hvordan lærere underviser elevene. Det som særlig slår oss, er lærernes entusiasme og omsorg for elevene i undervisningen. De viser med hele seg at de liker å undervise. Det gjelder ikke bare lærerne, men også rektor. Når han kommer inn i en klasse, så spør han om hvordan elevene har det, og elevene svarer i kor «I'm fine!» Deretter går rektor bort til hver enkelt elev og sier «Give me five!» Eleven holder opp hånda, og rektor klapper den. Isolert sett er dette kanskje en liten ting, men ikke desto mindre en betydningsfull handling som gjør at hver enkelt elev føler seg sett og bekreftet.



Lærer i samfunnsfag i 4. klasse. Foto: Svein Bøe.

På spørsmålet hva lærerne anser som viktige verdier i skolen, får vi svaret «dialog». Ifølge John (lærer) er dialog viktig av flere grunner. For det første har det med demokrati og medbestemmelse å gjøre. For det andre kan de gjennom dialog med elevene identifisere hvilke faglige utfordringer de har. På den måten kan de få til en bedre tilpasset undervisning.

Ghada (lærer) forteller at både lærere og elever selv velger sine tillitsvalgte. Tillitsvalgt for elevene skal dessuten ha ansvar for klassen dersom en lærer er fraværende. Tilsvarende velger lærerne en ansvarlig lærer som fungerer som voksenperson,

og som elevene kan henvende seg til dersom det er noe de lur på.

Yosef (lærer) forteller at andre verdier som skolen bygger på, er respekt og lydighet. Barna respekterer lærerne og ledelsen, liksom lærerne og ledelsen respekterer barna. Barna vet når lærerne leker med dem, og når det er alvor. Respekt vil si at elevene kan ha det hyggelig og gøy med lærerne, uten at det undergraver deres autoritet. Han forteller at lydighet i denne sammenheng innebærer at elevene følger vanlige regler for oppførsel.

Viktige verdier i Dagomba-samfunnet

Dagomba-kulturen legger stor vekt på familieverdier, verdier som også kommer til uttrykk i skolens hverdag. Et eksempel på dette er når elevene begrunner sine framtidige yrkesvalg med å si at de i yrket som de velger, også må kunne bidra til å hjelpe foreldrene når de blir gamle.

Et annet eksempel er at et flertall av elevene vi intervjuet, sier at de foretrekker å arbeide i gruppe framfor individuelt. De begrunner dette med at «vi lærer når vi er sammen» og «vi lærer når vi diskuterer». Sammenlignet med norske elever, ser det ut til at elevene ved TCIA i større grad foretrekker og vektlegger kollektive framfor individuelle arbeidsformer.

Et tredje eksempel er rektors og lærernes beskrivelse av hvordan de ser på elevene. De omtaler seg selv og elevene som mødre, fedre, brødre og søstre. Et typisk utsagn er når Kahrim (lærer) sier: «Vi tar hånd om dem som om de er våre egne barn. Relasjonen er som far-barn, mor-barn. Vi er som en familie.»

Denne holdningen strekker seg også til forholdet mellom lærerne, som enten er kristne eller muslimer. Vi observerer at samarbeidet mellom dem er meget godt, og at de deltar i hverandres religiøse feiringer og dugnader. Et eksempel er en kirke som blir bygd ved siden av skolen. Både kristne og muslimer deltar i dugnadsarbeidet. I en verden med store konflikter mellom ulike religioner ser dette ut til å være en sjelden og viktig erfaring.

Selvsagt er også lærere i Norge opptatt av sine elever og viser dem både omsorg og kjærlighet. Vi tror imidlertid ikke det er så vanlig at en lærer i Norge vil si at han eller hun ser på elevene som «sine barn» og som «sin familie». Grunnen til



Mange jenter i Ghana dropper ut av skolen for å bli såkalte «head porters» som frakter varer på hodet for rikfolk. Illustrasjonsfoto: StockAdobe

dette er sannsynligvis at vi i Norge har bygd opp en mer utviklet velferdsstat enn Ghana har gjort, og læreren representerer dette systemet. En lærer innenfor en Dagomba-kultur vil sannsynligvis ikke i samme grad skille mellom skole og familieliv.

Ambivalenser i ghanesisk skolepolitikk

På den ene siden bruker TCIA engelske lærebøker i lese- og skriveopplæringen. Det er engelske forfattere av hefter som beskriver hverdagslige situasjoner i det engelske samfunnet, situasjoner som i Ghana kan oppleves som fremmed. Dette får fram at Ghana, med sin kolonifortid, fortsatt i stor



Lærer og elever i 4. klasse som har gymnastikk. Foto: Svein Bøe.

grad er avhengig av England og på dette punktet faktisk kopierer deres skolesystem.

På den andre siden har vi dokumentert at barna på TCIA i stor grad bygger på fellesskapsverdier som vi kan knytte til Dagomba-kulturen. Det kan tolkes som en motkultur til sentrale verdier i det engelske skolesystemet som mer er basert på konkurranse- og individualisme. Hvordan kan dette forstås? Kolonimakten England har en mørk historie å vise til. Ghana var en engelsk koloni og Accra en utskipningshavn for slaver til Amerika. En historie som har preget, og som vi erfarte at fortsatt preger ghaneseres bevissthet og identitet (Becher Andreassen, 2010).

Ghana fikk sin frihet i 1957 da landet ble løstrevet fra engelsk herredømme. Men fortsatt ser det ut til at landet ideologisk og politisk er undertrykt. De er undertrykte i den forstand at de fremdeles i sin bevissthet i stor grad er påvirket av en engelsk kultur og styringssystemer. Det kan se ut som om

ghanesere i stor grad styrer seg selv ut fra hvordan engelskmenn så og kanskje også fortsatt ser på dem. Dette er en form for maktutøvelse som Foucault kaller «governmentalité» (Foucault, 2002), en slags «herre–tjener»-relasjon der tjeneren ser på selv på samme måte som herren ser på sin tjener. Vi har også registrert at TCIA står for noen kollektive familieverdier som står i motsetning til den engelske skolen. Dagomba-kulturen med sin vektlegging av familieverdier er eksempler på dette (Andreassen Becher, 2006).

Freire (1974) er inne på noe av det samme når han snakker om undertrykking av mennesker. Mennesker som er analfabeter, og som ikke har fått muligheter til å lære seg å lese og skrive, men som gjennom alfabetiseringsprogrammer lærer å sette ord på virkeligheten, og som dermed blir bevisstgjort. Det skjer gjennom en frigjørende pedagogikk som bygger på dialogen. Både elever, lærere og ledelsen ved TCIA legger vekt på

dialogen som grunnlag i undervisningen. Gjennom lese- og skriveopplæring som foregår på engelsk, setter elevene navn på virkeligheten. Det fører til en bevisstgjøring og oppvurdering av egen kultur. Vi erfarte at både elever og lærere var stolte av Dagomba-kulturen. Slik vi opplevde den, gjennom lærernes relasjoner og holdninger til elevene, ble elevenes kultur og språk holdt i hevd og framstilt på en respektfull måte (Mousavi, 2005). Vi kan derfor tolke Dagomba-kulturen som et uttrykk for en motmakt og motkultur overfor en tidligere engelsk kolonimakts dominans (Andreassen Becher, 2006).

Rekordlavt frafall

Dialog og respekt er viktige verdier som kan knyttes til en frigjørende pedagogikk der lese- og skriveopplæringen er grunnleggende for bevisstgjøring og frigjøring. Det at lærerne kjenner til Dagomba-kulturen og også snakker dagbani, er viktig i språkopplæringen. Elevene snakker i utgangspunktet dagbani og lærer seg engelsk som andrespråk på skolen. Forskning (Mousavi, 2005) dokumenterer at elever som både ivaretar sitt opprinnelige språk og lærer seg et nytt språk i skolen, lettere blir integrert. *Det* kan ha bidratt til å redusere frafallet i TCIA.

Vi har dessuten observert engasjerte lærere som i sin samhandling med elevene gir omsorg og kjærlighet. Det kommer til uttrykk i utsagn som at relasjonen mellom administrasjon, lærere og elever er som relasjonen mellom foreldre og barn, søstre og brødre. De er, som de selv sier, en familie. Freire (1974) er på samme måte opptatt av dialog, tillit, likeverdighet, ydmykhet og kjærlighet. Dette er verdier som vi mener vi har observert, og som også kan beskrive forholdet mellom lærere og elever, mellom skole og hjem i TCIA.

Hvordan har TCIA bidratt til å forebygge frafall og migrering av barn til Sør-Ghana? Spørsmålet er ikke enkelt å besvare. Det vi kan si sikkert, er at det er få elever som slutter på skolen. I 2018 var det kun én elev, samtidig som elevtallet bare har økt. I 2014 var det 9 elever, i dag er det 350 elever. Utfordringen, slik vi ser det, blir derfor mer et spørsmål om hvordan skolen gjennom en realistisk økonomisk planlegging kan sikre og håndtere et stadig større antall elever.³

NOTER

- 1 Alhassan Damba Fusheini har tittelen direktør, slik han sannsynligvis også ville hatt i det engelske skolesystemet. Men funksjonen han har på TCIA, tilsvarer mer det vi ville ha omtalt som rektor, dersom skolen hadde ligget i Norge.
- 2 Alle navnene som er brukt på elever og lærere, er fingert, for å ivareta deres anonymitet.
- 3 Om lag 15 % av barna blir ikke innskrevet i grunnskolen (primary school) i Nord-Ghana (Hashim 2005). Legger vi til de som dropper ut av grunnskolen (Bariham et al. 2017), vil det si at ca. en fjerdedel av barna ikke gjennomfører grunnskolen.

LITTERATUR

- ANDREASSEN, A.B. (2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsfamilier*. Bergen: Fagbokforlaget
- BARIHAM, I., SAVIOUR, A., & ANKALIBAZUK, E. (2017). Education inequality with emphasis on schools drop out among girls in basic schools: A case study of Tamale Metropolis in Northern Ghana. *Global Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*. Vol. 5, No. 3, s. 8–24, April.
- BØE, S. OG MOUSAVI, S. (2017). Mangfold og tvetydigheter i iransk barneoppdragelse. *Fokus på familien*, 2, s. 98–115.
- FOUCAULT, P. (2002). *Forelesning om regjering og styringskunst. Utvalg av Foucaults taler og brev*. Oversatt av I.B. Neuman. Oslo: Cappelen.
- FREIRE, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Forlag
- FUSHEINI, A.D. (2014). Opportunities and constraints to child rights to basic education in Northern region of Tamale. Master Thesis in Multicultural Pre-occupative Care of Children and Adolescents. Porsgrunn: Telemark University College, Faculty of Health and Social Studies.
- HASHIM, I.M. (2005). Exploring the Linkages between Children's Independent Migration and Education: Evidence from Ghana. University of Sussex, Brighton: Development Research Centre on Migration, Globalization and Poverty.
- MOUSAVI, S. (2005). «Hva kan jeg hjelpe deg med?»: Tospråklig opplæring og tospråklige læreres arbeidssituasjon og deres opplevelser av sin rolle.» Hovedfag i flerkulturell og utviklingsrettet utdanning, Høgskolen i Oslo.



Svein Bøe er dr.philos. i pedagogikk. Han har arbeidet i grunnskole, videregående skole, PP-tjeneste og de siste 25 år på høgskole og universitet, der han har undervist ved bachelor i barnevern og vernepleie og masterutdanning i flerkulturelt forebyggende arbeid blant barn og unge.



Saleh Mousavi er fra Iran og har master i lærerutdanning fra Norge. Han er tilsatt som universitetslektor ved Institutt for helse-, sosial- og velferdssag ved Universitetet i Sørøst-Norge. Han har tidligere arbeidet som morsmålslærer, allmennfaglærer og har vært tilsatt ved Høgskolen i Telemark på bachelor i barnevern og vernepleie.

«Norsk på skolen, arabisk til tull, kurdisk til alt»

– Kartlegging av flerspråklige elevers språkkompetanse

■ AV ANNETTE-LOUISE BREKKE OG IRMELIN KJELAAS

Flerspråklige elevers samla språkkompetanse blir i liten grad kartlagt og anerkjent i skolen. Erfaringer med bruk av Utdanningsdirektoratets kartleggingsmateriell «Min språkbiografi» viser at dette kan gi nyttig kunnskap til læreren og bidra til økt bevissthet hos eleven.

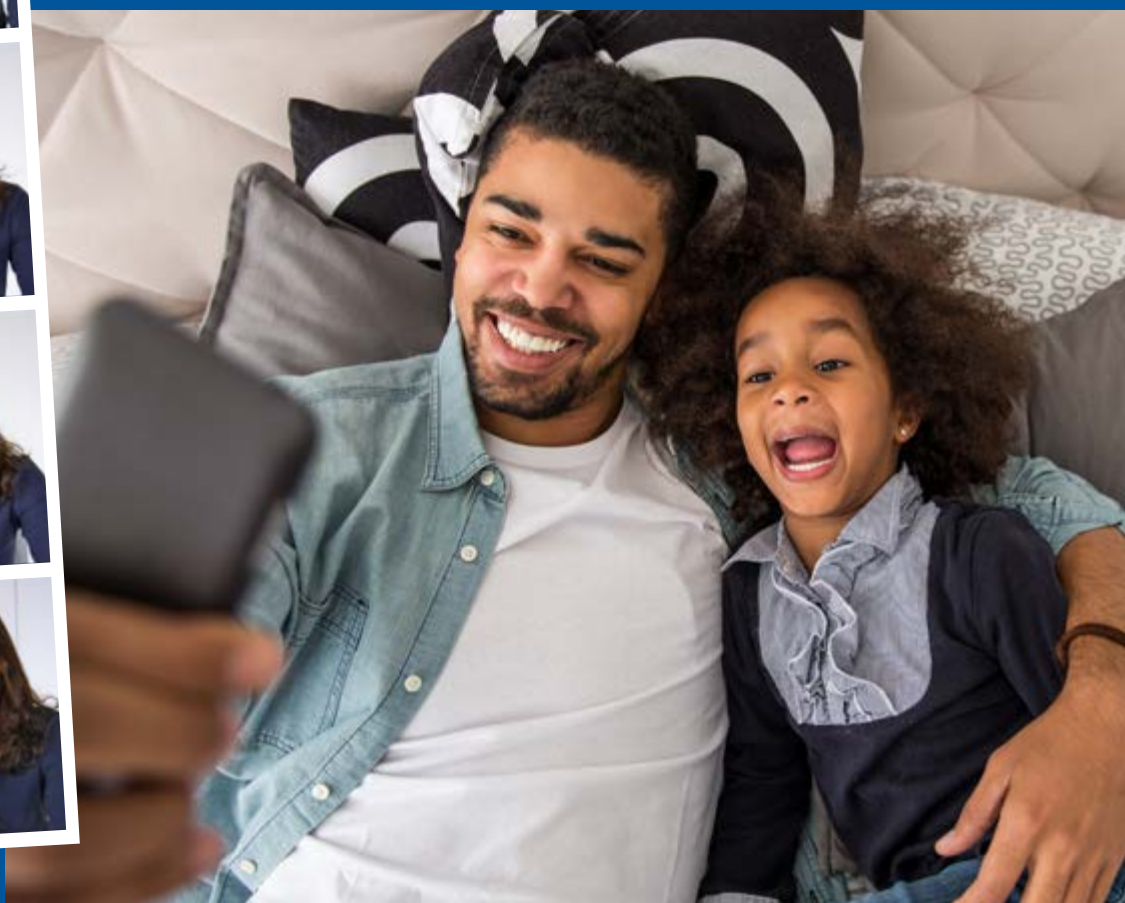
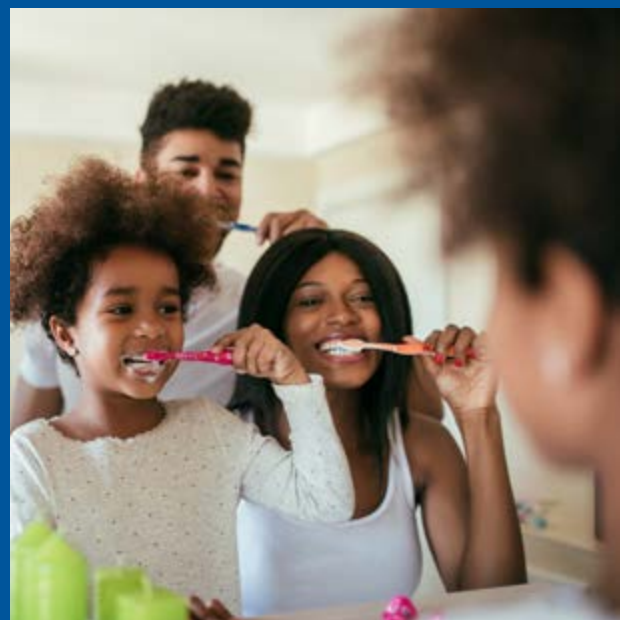
Å ta utgangspunkt i elevens bakgrunnskunnskap, erfaringer og forutsetninger er et grunnleggende pedagogisk prinsipp i norsk skole. Opplæringsloven fastslår at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven», og i læreplanens generelle del understrekes det at

[S]kolen skal ha rom for alle, og lærarane må derfor ha blikk for den einskilde. Undervisninga må tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den einskilde eleven og den samansette klassen.

Når det gjelder minoritetsetniske og minoritetspråklige elever, viser flere studier at dette prinsippet kun i varierende grad etterleves. Ifølge flere undersøkelser er det ganske vanlig at skoler

ikke gjør seg kjent med elevenes og familienes bakgrunn, erfaringer og kompetanser, og mange finner at skolen hovedsakelig konsentrerer seg om det elevene *ikke kan* fremfor det de *kan* (Cummins, 2017; Øzerk, 2003; Hauge, 2014; Liu & Evans, 2015).

En svært viktig del av de minoritetsspråklige elevenes bakgrunnskunnskap og forutsetninger er naturligvis den språkkompetansen de har med seg inn i norsk skole – på førstespråket/-språka og eventuelt andre språk. Denne språkkompetansen er en kompetanse og ressurs i seg selv, den er (ofte) elevenes fremste kommunikative og kognitive verktøy, den har grunnleggende betydning for læringa av både fag og språk, og er ofte en viktig del av elevenes identitet og kulturelle tilhørighet (Garcia & Wei, 2014). Mange tar derfor til orde for



at en bør tilrettelegge for at eleven får bruke hele språkrepertoaret sitt i opplæringa, jf. flerspråklig-hetsforskeren Nancy Hornberger som sier:

To-/flerspråklige elevers læring maksimeres når de får mulighet til å dra veksler på hele sin eksisterende språkkompetanse (i to+ språk), framfor å bli hindra i dette av monospråklige opplæringspraksiser (Hornberger, 2005, s. 607, vår oversettelse).

Likevel vet vi at den samla språkkompetansen i liten grad kartlegges og anerkjennes i skolen.

På bakgrunn av dette ble ei mer helhetlig kartlegging prøvd ut i en femteklasse ved en barneskole i Trondheim, ved hjelp av del én av Utdanningsdirektoratets kartleggingsmaterieill *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, «Min språkbiografi». I denne artikkelen beskriver og drøfter vi erfaringene fra denne kartlegginga¹, og argumenterer for at innsikten læreren får gjennom ei slik kartlegging, både gir et langt bedre utgangspunkt for å gi tilpassa og god opplæring i språk og fag, og bedre forutsetninger for å bli kjent med elever og foresatte.

Kartlegging

Ifølge opplæringslovens paragraf 2-8 har elever med et annet morsmål enn norsk og samisk rett på særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær opplæring. Om nødvendig har elevene også rett på morsmålsopplæring, altså opplæring i morsmålet, og/eller tospråklig fagopplæring, det vil si opplæring på morsmålet. Til sammen utgjør dette det som med en samlebetegnelse omtales som *særskilt språk-opplæring*. Denne opplæringa gis på bakgrunn av et enkeltvedtak som fattes på grunnlag av ei kartlegging av elevens språkkompetanse.

Hvordan denne kartlegginga skal gjennomføres og med hvilke(t) verktøy, er opp til skoleeier. Trondheim kommune bruker blant annet Utdanningsdirektoratets kartleggingsmaterieill i grunnleggende norsk. Dette er et verktøy som hører til Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, og det består av tre deler:

1) «Min språkbiografi», som er ei kartlegging av elevenes samla språkkompetanse. 2)

«Kartleggingsverktøy», som er inndelt i seks hovedområder: «Lytte», «Tale», «Lese», «Skrive», «Språklæring» og «Språk og kultur». Denne består igjen av to deler; den ene er nivå-beskrivelser av hva som kjennetegner norskkompetanse på tre nivåer på de seks områdene; den andre er «eleven kan»-utsagn som beskriver hva eleven kan med mye hjelp, litt hjelp og uten hjelp på de ulike nivåene og områdene. Endelig består materiellet av en del 3) «Språkmappa», hvor en kan samle elevens arbeider i ei mappe.²

Målet med kartleggingsmateriellet er både pedagogisk og administrativt, det vil si at det både skal gi læreren og skolen et verktøy for å tilrettelegge for elevenes læring og fungere som grunnlag for å fatte vedtak og nivåplassere elevene (Palm & Ryen, 2014). I tillegg skal det fungere pedagogisk for eleven sjøl, idet det «har som mål å styrke elevenes bevissthet om hvordan de lærer norsk, og om hvordan de kan være med og ta ansvar for sin egen språkutvikling». Videre skal verktøyet gi foresatte «innsikt i elevens språkutvikling, hva det bør arbeides mer med, og hvordan de foresatte kan støtte eleven i læringsprosessen» (Utdanningsdirektoratet, 2007). Materiellet skal med andre ord tjene flere ulike funksjoner og til sammen gi et mest mulig helhetlig bilde av elevenes samla språkkompetanse og progresjon i norsk.

Trondheim kommune benytter dette kartleggingsmateriellet, men vår erfaring er at det hovedsakelig er del to av kartlegginga, altså kartlegginga av norsksferdigheter, som benyttes, og i mindre grad del én, «Min språkbiografi». Elevens samla språkkompetanse blir med andre ord ikke kartlagt på fast basis, og selv i del to under «språklæring» og «språk og kultur» hvor elevenes språk og kulturbakgrunn skal trekkes inn, erfarer vi at mange lærere krysser av for «ikke vurdert» eller fyller ut det som synes mest nærliggende å tro, framfor å snakke med eleven, foresatte og morsmålslærere. Tidspress og ei overveiende administrativ orientering synes å være hovedårsaken til dette.

Kartlegging med «Min språkbiografi»

Kartlegginga med «Min språkbiografi» ble gjort av kontaktlærer i samarbeid med de aktuelle tospråklige lærerne, foreldrene og elevene sjøl.

Kartlegginga ble først gjennomført på skolen som elevsamtale med tospråklige lærere tilgjengelig, deretter på utviklingssamtalen med foreldrene. Elevene var her med og gikk gjennom kartlegginga for foreldrene. I det følgende presenterer vi erfaringene fra kartlegginga med to av elevene, «Amina» og «Hadil». Både språkpraksis i hjemmet, på skolen og i fritida, ferdigheter i de ulike språka, erfaringer med morsmålsopplæring og elevenes og foreldrenes holdninger til egen språkkompetanse og -bruk blir beskrevet. Avslutningsvis drøfter vi de mer overordna erfaringene med denne måten å kartlegge på.

Amina

Amina³ er fra Midtøsten og har vært i Norge i halvannet år da kartlegginga finner sted. Gjennom kartleggingssamtalen kommer det fram at Amina har et sammensatt språkrepertoar, både når det gjelder språk og ferdigheter. Hun har kurdisk, nærmere bestemt kurmanji⁴, som dominerende hjemmespråk. Det er hovedspråket til foreldrene og det som brukes mest hjemme. Familien har imidlertid også alltid brukt arabisk, både hjemme og ute. De har familiemedlemmer og venner som kun snakker arabisk, og de veksler derfor mye mellom kurdisk og arabisk i sitt sosiale liv. I tillegg forteller Amina at de ofte tuller på arabisk i familien.

Amina har ulike ferdigheter i kurmanji og arabisk. Hun har mista mye skolegang på grunn av flukt fra krig, og den skolegangen hun har hatt, har stort sett vært på arabisk. Arabisk er derfor det språket hun behersker skriftlig. Hun forteller at det kun er faren som skriver kurdisk: «Det er vanskelig å skrive på kurdisk – det er bare pappa som er god nok til det». Skrivning på arabisk er det imidlertid mora som mestrer best. Når de skriver tekstmeldinger til arabisktalende familiemedlemmer, er det mora som tar seg av det.

Amina forteller at hun bruker alle språka sine daglig på skolen. Tidligere brukte hun kurdisk kun i sosial sammenheng, og arabisk og norsk i faglig sammenheng fordi hun hadde tospråklig fagopplæring på arabisk. Nå har hun imidlertid tospråklig fagopplæring på kurdisk i stedet, da skolen fant ut at hun beherska det bedre (selv om hun altså ikke kan lese og skrive det). Amina

viser for øvrig gjerne fram både språkkompetansen sin og kulturelle erfaringer der det er naturlig i undervisninga. Hun liker å opptre og har ved flere anledninger sunget på de ulike språka sine. I sosial sammenheng på skolen veksler hun mellom kurdisk og arabisk med elever i mottaksklassen og bruker norsk ellers.

Etter kartlegginga legger Amina fram svare sine for far på utviklingssamtalen. Det blir en samtale med mye latter, spesielt når det blir snakk om tullinga på arabisk. Både faren og Amina viser tydelig glede og stolthet over bakgrunnen sin, familien og språka sine.

Hadil

Også Hadil har vokst opp i Norge med arabisk som hjemmespråk. Hun har også hele skolebakgrunnen sin i Norge, men bodde i et arabiskspråklig land i Midtøsten året før skolestart.

I motsetning til Amina snakker Hadil både norsk og arabisk hjemme – norsk bruker hun med søsknene, arabisk med foreldrene. Hadils foreldre har lite eller ingen skolegang, men hun forteller at pappa kan skrive litt arabisk. Mor snakker litt norsk, men mest arabisk, noe Hadil oversetter når det er norskspråklige venner på besøk.

Hadil mottok tospråklig undervisning i arabisk og særskilt norskopplæring da kartlegginga ble gjennomført. Hun vegra seg imidlertid for morsmålstimene, og spesielt mot å skrive arabisk. Mor har tidligere begrunna dette med at Hadil ikke liker arabisk og kun vil lære norsk. Etter kartlegginga går imidlertid Hadil rett inn til gruppa med tospråklig undervisning og forteller at hun har lyst til å lære og skrive på arabisk. Gruppa snakker med tospråklig lærer og blir enige om at de vil sette av litt tid hver gang til å hjelpe henne. «Jentene ville også hjelpe henne», forteller den tospråklige læreren, og beskriver hele gruppa som svært entusiastisk til dette.

På utviklingssamtalen med mor snakker Hadil mer enn vanlig. Hun forteller utdypende om svare hun har gitt i kartlegginga, og sier blant annet at hun ønsker å bli flinkere til å skrive arabisk. Hun sier til mora at faren jo kan hjelpe henne litt, noe mora blir veldig glad for. Både Hadil og mor forteller ivrig om det arabiske språket, og mora forteller blant annet at hun snakker en arabisk dialekt, og

at denne kun brukes på bygda i hjemlandet. Dette gjør at hun har vansker med å forstå arabisktalende fra andre land, noe som har vært utfordrende i blant annet tolkesamtaler. Hun beskriver dessuten at denne dialekten har lav status i hjemlandet og oppfattes som «bondsk».

Erfaringer

Det primære målet med å bruke «Min språkbiografi» var å få bedre innsikt i elevenes samla språkkompetanse for å tilrettelegge opplæringa til den enkelte elevens forutsetninger og behov. Erfaringa er at kartlegginga ga slik innsikt – ikke bare i elevens språkkompetanse, men også i språkkompetansen, språkbruken og holdningene til språket i hjemmet. Det at Amina har muntlig kompetanse i kurdisk og bruker det «til alt», at hun både har skriftlige og muntlige ferdigheter i arabisk, at far er den eneste som er skriftkyndig på kurdisk, at mor er best i skriftlig arabisk, og at arabisk er familiens felles tallspråk, er en innsikt læreren ikke hadde fra før, og det er innsikt som både er interessant i seg selv og pedagogisk sett nyttig. Denne innsikten gjør det enklere å dra veksler på elevens språkkompetanse i opplæringa og å samarbeide om dette med hjemmet, slik mange anbefaler (f.eks. Egeberg, 2016).

I tillegg til å gi innsikt i de konkrete elevenes og familiens språkkompetanse og -praksis, ga kartlegginga innsikt i flerspråklighet som fenomen – i hvordan det kan arte seg for individet, i en familie og i et samfunn. I Aminas familie er ferdighetene *distribuert* – ikke alle har de samme ferdighetene i alle språk, men til sammen har familien både muntlige og skriftlige ferdigheter i tre språk. I Hadils familie har mor en lokal arabisk dialekt, eller *varietet*, som skiller seg fra andre arabiskvarieteter, og som, ifølge henne sjøl, har lav status. Både det at ferdigheter er distribuert, og det at det som betraktes som ett språk, som arabisk i vårt tilfelle, har ulike varieteter som er mer eller mindre gjensidig forståelige, og som har ulik status, er typiske kjennetegn ved flerspråklige familier og samfunn. Også dette er nyttig innsikt for læreren.

Det var imidlertid ikke bare læreren som kunne nyttiggjøre seg denne kartlegginga; den bidro også til at elevene sjøl ble bevisstgjort på sin egen flerspråklige kompetanse, og på verdien

av den, og dermed også motivert for å lære mer. I Hadils tilfelle var dette særlig tydelig. Hun hadde tidligere vegra seg mot arabiskopplæring, men ble motivert for å lære mer og foreslo til og med praktiske løsninger for hvordan dette skulle gå til. Dette illustrerer hvordan språklæring ikke kan ses isolert fra motivasjon, slik blant andre flerspråklighetsforskeren Jim Cummins er opptatt av. Han sier:

Att lära sig ett språk är dock inte bara en kognitiv process. De budskap barn och föräldrar tar emot om värdet av deras modersmål ock kultur påverkar i hög grad deras motivation att använda och lära sig det språket (Cummins, 2017, s. 151).

Interessen for og anerkjennelsen av språkkompetansen førte ikke bare til økt motivasjon for å lære, men virka myndiggjørende mer generelt. I kartleggings- og utviklingssamtalen var det elevenes erfaringer og ferdigheter som var i fokus. De var eksperter, mens læreren var spørrende og lyttende. Dette ga dem en stemme, og både de og foreldrene var mer meddelsomme og engasjerte enn ellers. På denne måten ble også læreren bedre kjent med dem, på mer likeverdige premisser, og så dem i et nytt lys. Fra å være elever og foreldre med svak norskkompetanse og manglende forståelse for samfunn og kultur, ble de elever og foreldre med verdifulle og interessante erfaringer, kunnskaper og kompetanser.

Avsluttende refleksjon

Flerspråklighetsforskeren Kamil Øzerk er opptatt av at skolen må gjøre seg kjent med, anerkjenne og bygge videre på de minoritetsspråklige elevenes erfaringer og forutsetninger. Han sier det slik: «Neglisjert bakgrunn er ikke respektert bakgrunn. Stigmatisert, marginalisert eller ekskludert bakgrunn er undervurdert bakgrunn» (Øzerk, 2003, s. 314). Å neglisjere og ekskludere elevenes bakgrunn er ikke bare uetisk, det er også pedagogisk og språkdidaktisk uheldig og fratar læreren muligheten for å dra veksler på de språklige ferdighetene og kunnskapene elevene har, og for å bli kjent med dem.

Vår erfaring er at det å bruke «Min språkbiografi» eller tilsvarende verktøy er en god måte å respektere og oppvurdere elevenes bakgrunn

på. Gjennom samtale om elevenes samla språk-kompetanse ble både lærer, elev og foreldre bevis-
ste på den personlige, kulturelle, pedagogiske og
språklæringsmessige ressursen flerspråklighet er,
og de ble kjent på mer likeverdige premisser.

NOTER

- 1 Anette-Louise Brekke er kontaktlærer for elevene og var den som gjennomførte kartlegginga, mens Irmelin Kjelaas er førsteamanuensis i norsk og ansvarlig for videreutdan-ninga i andrespråkspedagogikk ved NTNU. Artikkelen er ei bearbeiding av førsteforfatterens semesteroppgave ved dette studiet.
- 2 Dette kartleggingsverktøyet er nå under revisjon.
- 3 Dette er ikke elevenes reelle navn.
- 4 Kurmanji er nordkurdisk og snakkes blant annet i Tyrkia, Syria, Kaukasus, den nordlige halvdel av kurdiske om-råder i Iran og nord i de kurdiske områdene Irak (snl.no).

LITTERATUR

- CUMMINS, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- EGEBERG, E. (2016). *Minoritetselever og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering*. Oslo: Cappelen Damm.
- GARCIA, O., & WEI, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- HAUGE, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HORNBERGER, N. (2005). «Opening and Filling Up Implementation and Ideo-logical Spaces in Heritage Language Education». *Modern Language Journal*, s. 605–609.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2013). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet.
- LIU, Y., & EVANS, M. (2015). Multilingualism as legitimate shared repertoires in school communities of practice: students' and teachers' discursive construc-tions of languages in two schools in England. *Cambridge Journal of Education*.
- PALM, K. (2015). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. *Bedre skole*.
- PALM, K., & RYEN, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere – en utfordring i skolen.
- UTDANNINGS DIREKTORATET (2007). Kartleggingsmateriell. Språkkompe-tanse i grunnleggende norsk.
- ØZERK, K. (2003). En konstruksjonistisk tilnærming til opplæringen av to-språklige minoriteter. I E. Selj, E. Ryen & I. Lindberg, *Med språklige minori-teter i klassen. Andrespråkslæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappeken Akademisk Forlag.



Anette Louise Brekke er kontaktlærer på Bispehaugen barneskole i Trondheim, som også er en mottaksskole for minoritetsspråk-lige elever. Hun er utdannet adjunkt med videreutdanning i norsk og andrespråkspe-dagogikk.



Irmelin Kjelaas er førsteamanuensis i norsk ved NTNU, der hun er faglig ansvarlig for videreutdanninga i andrespråkspedagogikk.

NÅ UT TIL 206.000 LESERE

BEDRE SKOLE er et tidsskrift med pedagogisk debatt, aktuelle artikler, reportasjer og intervjuer som omhandler pedagogiske og skolepolitiske spørsmål. Du når ut til våre lesere som er skoleledere i grunnskole og videregående skole, og pedagogisk personale på universitet og høyskole.

NESTE UTGAVE KOMMER 24. MAI
HUSK ANNONSEFRIST 23. APRIL

Ta kontakt med
Mona Jørgensrud
mj@hsmedia.no
Telefon 62941032 / 91173473

Les mer: utdanningsnytt.no/diverse/annonseinformasjon

BEDRE SKOLE

Nr. 1 - 2019 Tidsskrift for lærere og skoleledere



TEMA: TVERVPROFESJONELL SAMARBEID • FØLELSER PÅ PENSIUM • LÆSESTRATEGIER • ENGELSK PROGRAMFAG • ET GHANESISK SKOLEPROSJEKT • FLERSPRÅKLIGE ELEVER • MIKROBLOGGING



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Klasseromsdialoger

– med støtte i samtaleregler og mikroblogging

■ AV SARAH BOGGIS, DEBBIE CHADWICK OG SARAH MAKEPEACE

OVERSATT OG BEARBEIDET AV KARI ANNE RØDNES OG INGVILL RASMUSSEN

Et forskningsprosjekt undersøker hvordan teknologi og samtaleregler kan bidra til bedre samtaler i klasserommet. Lærere på skoler i Norge og Storbritannia har deltatt i prosjektet.

Elever i det 21. århundre vokser opp og får sin utdanning i en verden preget av høyt tempo, stadige endringer og mer vekt på bruk av teknologi. Selv om teknologien gir dem tilgang til en overflod av informasjon og erfaringer, kan teknologibruk i seg selv lede oppmerksomheten bort fra de sammenhengene teknologien inngår i. Tidligere forskning

har vist hvor viktig samtaler er for elevers læring (se f.eks. Dawes, 2008; Mercer, 2000; Mercer & Hodgkinson, 2008; Mercer & Littleton, 2007; Warwick & Dawes, 2018). Det er derfor vesentlig at elever lærer opp i muntlighet og det å delta i læringsdialoger.

Forskningsprosjektet DiDiAC (Digitalised

Dialogues Across the Curriculum) undersøker hvordan teknologi kan inngå i, og støtte, lærings-samtaler i klasserommet, nærmere bestemt hvordan et nettbasert program for mikroblogging, kalt Samtavla, kan påvirke undervisningen og læringen av dialog i klasserommet.

Prosjektet er ledet av Universitetet i Oslo sammen med University of Cambridge og bygger på forskningen til Mercer og andre (se ovenfor). To skoler i området rundt Cambridge i Storbritannia og fire skoler i Oslo og Akershus deltok i prosjektet.

Saffron Walden County High School deltok med tre klasser med elever på 7. trinn og tre lærere i hvert sitt fag – engelsk, geografi og naturfag. I det følgende gir vi innblikk i hvordan forskningsprosessen ved skolen foregikk, og hva vi fikk ut av prosjektet.

Testing

Det ble gjennomført to prøver ved begynnelsen og avslutningen av prosjektet: en individuell og en gruppebasert oppgave.

Den individuelle prøven tok for seg fire aspekter ved resonnering: 1) Fakta og oppfatninger, 2) Begrunne og konkludere, 3) Si noe direkte eller antyde og 4) Gi begrunnelser. Den andre testen, som skulle teste forskjellen på det å resonnerer alene og i gruppe, var basert på Ravens matri-setester. Her gjennomførte elevene testen både alene og i grupper, og testene var utformet slik at de skulle ha sammenlignbar vanskegrad, uten å være identiske.

Undersøkelse av egen praksis

Ved begynnelsen av prosjektet reflekterte lærerne ved SWCHS over egen praksis. Vi identifiserte fellestrekk ved måten vi brukte og forholdt oss til dialog i klasserommet på, og var enige om følgende:

- Kvaliteten på dialogen i klasserommet var ofte ikke av god kvalitet.
- Når elevene ble tildelt roller/oppgaver i grupper, fulgte de ikke instruksjonene godt nok.
- Elevene lyttet ikke alltid til hverandre.
- Elevene visste ikke *hvordan* de skulle snakke og tenke kritisk som gruppe eller som individ.

- Det er mange fordeler med å jobbe som en del av en gruppe, i forhold til å jobbe på egen hånd.
- Måten læreren kommuniserer med klassen på, er like viktig som hvordan elevene kommuniserer med hverandre.

Disse vurderingene stemmer i stor grad med funn fra forskning på elevsamarbeid i grupper (se f.eks. Blatchford & Kutnick, 2003). Etter hvert som prosjektet skred frem, ble det stadig klarere for oss at læringsdialoger innebærer at lærere og elever kommenterer og bygger på hverandres innspill, stiller spørsmål og gjør vurderinger sammen (Alexander, 2008).

Etablering av samtaleregler

For å fastsette kvalitetsstandarder for samtale måtte det etableres regler for samtale i klasserommet i samarbeid med elevene. Vi begynte med å be elevene tenke gjennom hva de mener er formålet med samtale i ulike sammenhenger. Hver klasse utviklet så et sett med samtaleregler som de kunne referere til i timene hver gang de fikk en dialogisk oppgave – dette ble grunnleggende når vi ba elevene om å være dialogiske (Dawes, 2008).

De seks viktigste reglene for samtale, hentet fra klasserommene for engelsk, geografi og naturfag ved SWCHS, var:

- Vis respekt for alle i gruppen ved å være oppmerksom på kroppsspråk, øyekontakt og tonefall.
- Lytt til alles synspunkter.
- Prøv å bli enige når det er mulig, men aksepterer at det også er greit å være uenige.
- Still spørsmål til andre: «Hvorfor mener du det?»
- Forklar synspunktene dine ved å underbygge dem med begrunnelser.
- Prøv å få samtalen til å flyte ved å bygge på hverandres ideer.

Det ble referert til reglene i hver time, noe som førte til at



Illustrasjon: © Adobe Stock

ideene om respekt og utfordring begynte å bli en naturlig del av elevenes atferd.

«Samtaleverktøy» og «dialogiske mål/intensjoner»

Før Samtavla ble tatt i bruk, var det vesentlig å utvikle dialogiske ferdigheter ved å fokusere på dialogiske mål. Her var det å ta i bruk såkalte samtaleverktøy (Dawes, 2012) til stor nytte for både elever og lærere. Samtaleverktøy er i denne sammenhengen for eksempel gitte formuleringer som ivaretar dialogiske mål.

I begynnelsen var samtalerne preget av en uunnværlig «kleinhet», men etter hvert økte flyten og selvsikkerheten i samtalerne. Enkle kort ble brukt for å minne elevene på intensjonen med samtalen i timen, og disse inneholdt også formuleringer som kunne brukes for å ivareta denne intensjonen. Lærerne henviste jevnlig til disse kortene, i tillegg til å minne om læringsmålene. For oss som lærere viste det seg at det å ha en klar idé om en dialogisk hensikt som understøtter aktivitetene i en time, var spesielt viktig.

Et eksempel på samtalepåminnelser fra engelskfaget på 7. trinn kan se slik ut:

Mål 1: Hjelp hverandre til å utvikle ideer
«Kan du si mer om det?» «Hva mener du med det?»

Mål 2: Lytte oppmerksomt og gjenkalle informasjon
«Hva var det partneren din sa?»

Mål 3: Lytte og resonnere og komme frem til enighet
«Hvorfor mener du det?» «Hvilket bevis har du for det?»

Figur 1: Eksempel på samtalepåminnelser fra engelskfaget på 7. trinn.

Et annet eksempel er hentet fra en naturfagtime. Her skulle elevene forsøke å finne forklaringer på hvorfor ballonger kan feste seg til veggen. Klassen skulle forholde seg til samtalereglene, og legge spesiell vekt på å komme til enighet gjennom å stille spørsmål til det de var uenige i, og å forklare sine egne synspunkter:

CHALLENGE

What do you think sticks balloons to walls?

GROUP TALK RULES

1. Show respect to everyone in the group while discussing BY
2. Listening to everyone's point of view.
3. Strive to reach an agreement BY
4. Questioning those you don't agree with OR
5. Explaining your point of view
6. Try to build on each others ideas

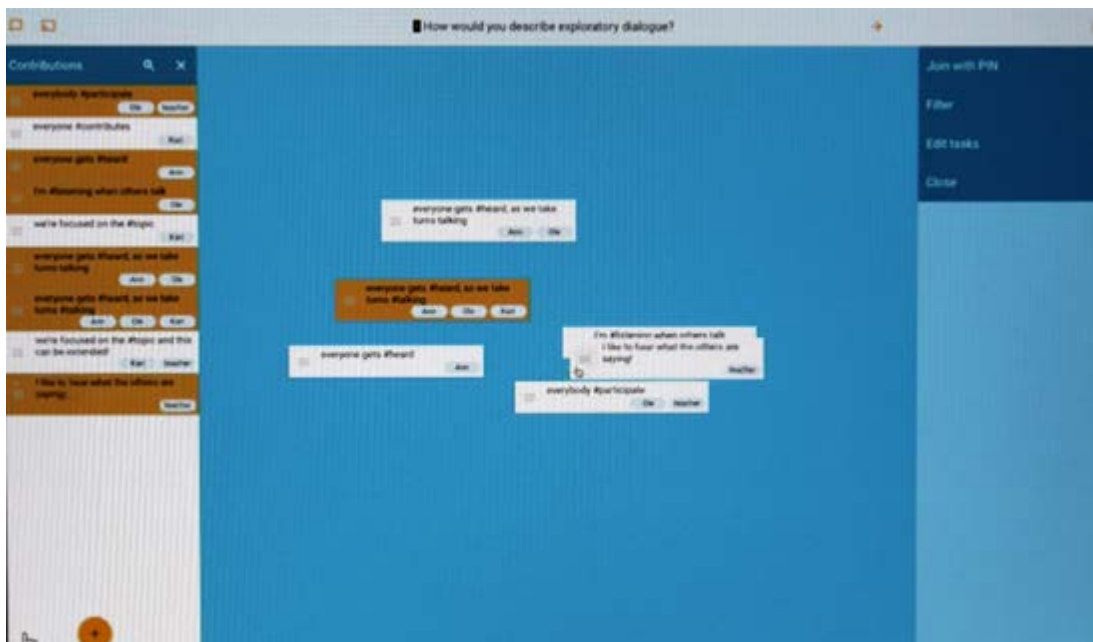
PIN your TOP three to your wall

Figur 2: Eksempel på samtalepåminnelser for naturfag-elever på 7. trinn.

Bruk av Samtavla i klasserommet

Etter å ha etablert samtalreglene og introdusert dialogiske intensjoner, ble mikrobloggeringsverktøyet Samtavla tatt i bruk i timene. Samtavla (www.samtavla.no) er utviklet av Universitetet i Oslo, og verktøyet er ment å inngå som del av læringsfremmende klasseromsdialoger. Ved hjelp av Samtavla kan en lærer formulere et spørsmål eller en utfordring, og elevene kan, enkeltvis eller i grupper, skrive korte meldinger som vises på en felles «tavle» via storskjerm/projektor. Meldingene kan sorteres på ulike vis og ideer visualiseres umiddelbart. Emneknagger (hashtags) og det korte meldingsformat og bidrar til å fremme viktige læringsstrategier, som for eksempel det å sammenfatte informasjon og det å identifisere sentrale begreper.

De korte bidragene kan danne utgangspunkt for, eller inngå i, muntlige dialoger. Takket være verktøyet intuitive design ble elevene raskt flinke til å bruke det. Det ble introdusert en rekke oppgaver for å sette i gang diskusjoner og for å gjøre vurderinger sammen, i tillegg ble det for eksempel brukt oppgaver hvor elevene skulle sortere meldinger på en «tavle» som var delt i to.



Figur 3. Skjerm bilde fra mikrobloggerverktøyet Samtavla, som er utviklet ved Universitetet i Oslo. Læreren formulerer et spørsmål, og elevene skriver korte meldinger som vises på en felles «tavle» via storskjerm.

Utbytte av deltakelse i prosjektet

Utvikling av ferdigheter for det 21. århundre ved hjelp av Samtavla

Samtavla ble brukt til å legge til rette for dialog i klasserommet og førte til

- at elevene stilte spørsmål og utfordret hverandre
- toleranse og aksept for uenighet
- samarbeid
- stolthet over å presentere ideer
- umiddelbar respons på ideer når de dukket opp på skjermen
- aksept for å gjøre feil (egne og andres feil)
- et trygt miljø for å bidra med informasjon, noe som særlig de litt engstelige elevene satte pris på
- at elevene følte seg bemyndiget – det at de kunne se resultatene av samarbeidet på den interaktive tavla umiddelbart, førte til øvelser som effektivt reduserte forskjeller og ga økt selvtillit.

Utvikling av ferdigheter til å resonnerer

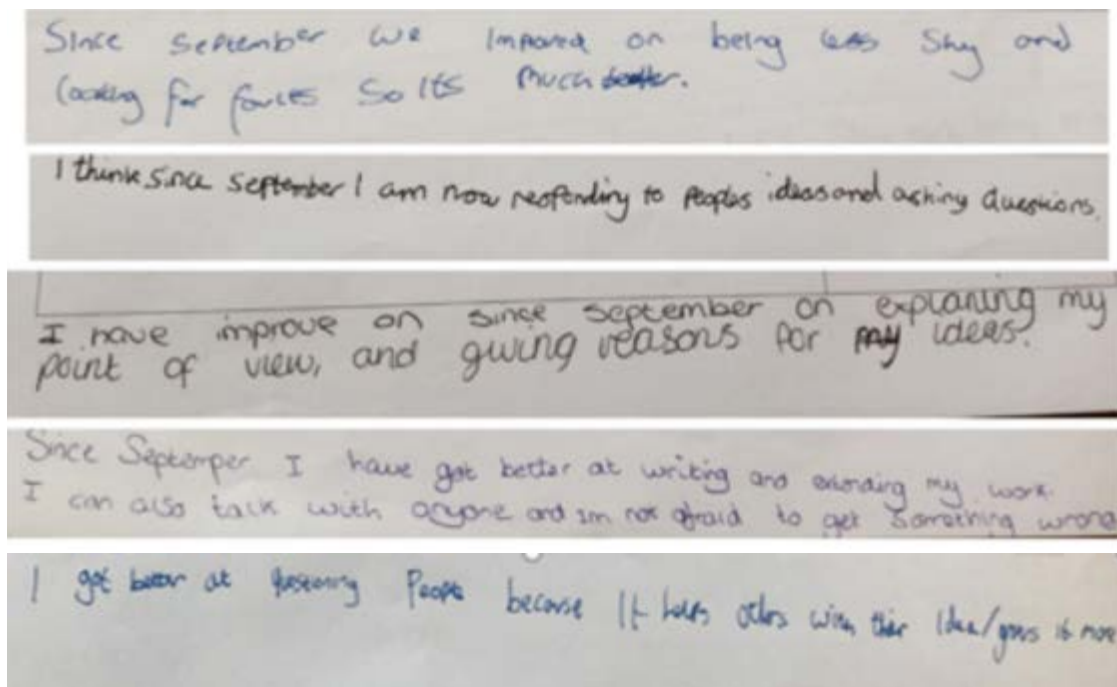
Testene, som ble utført på elevene både enkeltvis og i gruppe etter at prosjektet var ferdig, viste oppmuntrende resultater. I nesten alle tilfellene ga det å jobbe sammen i grupper for å

løse resonneringsproblemer bedre resultater enn å jobbe individuelt, selv for dem som vanligvis presterte høyest individuelt. Dette gjaldt testene både før og etter intervensjon (som altså besto i arbeid med dialog og Samtavla).

Erfaringer fra elever og lærere

Konklusjonene våre er at elevenes utvikling ble synlig ved at de viste større kompetanse og selvtillit med tanke på å snakke målbevisst i timene. Det gjaldt spesielt på områder som å stille gode spørsmål, gi forklaringer og begrunnelser og å bygge produktivt på andres innspill. Videre ser vi at de brukte teknologien fornuftig og målrettet for å innhente og organisere ideer og manipulere ideer på en rekke måter. De tok i bruk et bredere spekter av ideer som stimulans for tenkning og diskusjon. Ikke minst viste elevene større selvtillit og ferdighet når de skulle vurdere kvaliteten på gruppesamtalen med tanke på læring.

Som lærere opplevde vi at vi fikk økende kompetanse og selvtillit ved bruk av Samtavla-teknologi i både gruppe- og helklasseaktiviteter. Vi opplevde utvikling av samtaleregler og økt integrasjon av disse i diskusjoner i klasserommene. Videre førte arbeidet til at vi i planleggingen av



Figur 4 Tilbakemeldinger fra engelskelever på 7. trinn med svakere resultater

undervisningen i større grad fokuserte på læringsintensjoner knyttet til samtale for læring. Vi opplevde også økt innovasjon og kreativitet i undervisningen som Samtavla-bruken inngikk i, og vi tror dette vil ha en varig innvirkning på praksisen vår i fremtiden.

Avslutningsvis viser vi noen eksempler på hva noen av engelskelevene sier om hva de har lært i prosjektperioden. Flere utsagn tydeliggjør at de har blitt mer vant til å snakke sammen (de er blitt mindre sjenerte, kan snakke med «hvem som helst» og er ikke redde for å si noe feil). Videre framhever de at de i større grad enn tidligere forholder seg aktivt til andres ideer og stiller spørsmål til disse, og at de selv i større grad forklarer og begrunner egne synspunkter. I det siste utsagnet ser vi også at eleven peker på at ved å stille spørsmål, hjelper man også andre til å utvikle sine ideer eller tanker.

LITTERATUR

- BLATCHFORD, P., & KUTNICK, P. (2003). Developing group work in everyday classrooms: an introduction to the special issue. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 1-7.
- DAWES, L. (2008). *The Essential Speaking and Listening*. London: David Fulton.
- MERCER, N. (2000). *Words and Minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- MERCER, N., & LITTLETON, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach* (1st ed.). London: Routledge.
- MERCER, N., & HODGKINSON, S. (RED.). (2008). *Exploring Talk in School*. London: Sage.
- WARWICK, P. AND DAWES, L. (2018). Dialogic Teaching and Learning. *Viden om Literacy*, 23, 4-12.

Sarah Boggis er lærer i engelsk, **Debbie Chadwick** er lærer i naturfag og **Sarah Makepeace** lærer i geografi ved Saffron Walden County High School i England.

Det curriculære rommet

Thorolf Krüger
Danning, didaktisk praksis og forskning
Et romorientert perspektiv
 2018

Fagbokforlaget
 263 sider

AV ANNE RITA FEET

LEKTOR

Ved siden av ser du forsiden til boka *Danning, didaktisk praksis og forskning. Et romorientert perspektiv*. Se nøye på bildet der René Magritte, i kjent stil, utfordrer forhåndsbestemte oppfatninger. Også bokas forfatter, Thorolf Krüger, inviterer leserne til å se verden med nye briller. Krüger er professor ved Høgskolen på Vestlandet, har variert erfaringsbakgrunn fra utdanningssektoren og forsker blant annet på dannelsesmekanismer. *Danning, didaktisk praksis og forskning* henvender seg særlig til masterstudenter, doktorgradsstudenter og utdanningsforskere, men også til lærerstudenter, lærere og lærerutdannere. Hensikten med boka er, ifølge forfatteren, å tilby et begrepsapparat som gjør det mulig å gripe en kompleks, pedagogisk verden, og gi et bidrag til utvikling av en didaktikk for lærerutdanning.



Teoretisk ståsted

Danning, didaktisk praksis og forskning bygger på sosial epistemologi som legger vekt på sammenhenger mellom kunnskap, makt og danning, skriver Krüger (s. 17). I bokas første hoveddel gjør forfatteren rede for hvilke teoretikere han

bygger på. Leserne blir blant annet presentert for Pierre Bourdieus teorier om sosiale felt, Michel Foucaults tanker om sammenhengen mellom makt og kunnskap og Thomas Popkewitz' syn på verbalspråk, makt og teknologier. Med basis i disse teoriene hevder Krüger at utdanningsvirksomhet består av både åpne og lukkede rom, og viser frem hvordan man kan utforske de lukkede rommene: «[...] ved å tenke romlig om utdanning kan man få øye på en del viktige dimensjoner som ellers, innenfor et mer tradisjonelt didaktisk begrepsapparat, lett forblir skjult. Et av redskapene for å realisere dette er begrepet *det curriculære rom*» (s. 23). Begrepet betegner det sammensatte feltet didaktisk virksomhet formes og foregår i, og er både basisbegrep og fundament i boka.

På leting etter mønstre

Innenfor det curriculære rommet «eksisterer og sirkulerer det mer eller mindre bestemte mønstre for tenkning, tale, handling og kommunikasjon», skriver Krüger (s. 45). Disse mønstrene kan kalles *diskurser*, og de bærer maktrelasjoner, fortsetter forfatteren. I *Danning, didaktisk praksis og forskning*, del 2, blir diskursteori presentert. Krüger gjør blant annet rede for hvordan diskurser kan studeres og analyseres i pedagogisk virksomhet. I bokas tredje hoveddel presenterer forfatteren tre studier der diskursanalyse blir brukt som forskningsredskap. En av studiene dreier seg om læreridentitet. Læreridentitet er ifølge forfatteren ikke noe vi har, men noe som tilbys og formes i det curriculære rommet og vises i det vi foretar oss. Leserne møter Hanna og Fred, begge erfarne musikk lærere som arbeider på 7. trinn. Krüger bruker diskursanalyse til å tegne et bilde av to lærere som til tross for felles utgangspunkt underviser på svært ulike måter. Hanna opptrer som døråpner og misjonær i møte med elevene,

mens Fred er fødselshjelper og altnuligmann. Forfatteren feller ingen dom over Hanna og Fred; han peker heller ikke på riktig eller feil undervisning, men minner oss på noe viktig: «[...] den måten læreren underviser på, [legger] premisser for hva slags kunnskap eleven kan erverve. Måten læringssituasjoner organiseres på og måten elever involveres på, legger sterke føringer på hva slags erfaringer elevene kan gjøre og hva slags fagkunnskap de kan utvikle [...]» (s. 140). Studiene viser at diskursanalyse kan være et nyttig redskap blant annet for å avdekke undervisningskultur og legge grunnlag for refleksjon og utvikling.

Mulighetsrom for endring

Skiftende læreplaner, nye vurderingsforskrifter, skolereformer og digitalisering er eksempler som viser at utdanningssektoren er i stadig forandring. Krüger skriver at endring i didaktisk sammenheng ofte er knyttet til ideen om fremskritt, at det er et administrativt anliggende, og at mye av ansvaret for å forbedre praksis hviler på læreren. Han hevder også at endring som begrep eller problem i liten grad har vært tematisert. I *Danning, didaktisk praksis og forskning* diskuterer han fenomenet, stiller de viktige spørsmålene som vanligvis ikke blir stilt, og analyserer endring i et makt/viten-perspektiv. Leserne blir tatt med inn i diskusjonen via forfatterens mange spørsmål. I stedet for å legge ansvaret på den enkelte lærer, peker Krüger på at det må skapes et nødvendig mulighetsrom for at ønsket endring skal kunne skje. «Vi trenger refleksjoner omkring hvilke ordninger og arrangementer som danner mulighetsbetingelser for at ting skal kunne fremtre og realiseres», skriver forfatteren (s. 236). Dette er et felles ansvar og forutsetter at det fokuseres på endringsmekanismer og kollektive prosesser.

Dersom du jakter på en «quick fix»

og enkle tips, så er kanskje ikke *Danning, didaktisk praksis og forskning* noe for deg. Men hvis du er nysgjerrig og ser etter interessante perspektiver, invitasjon til refleksjon og redskaper som kan bidra til å forstå en kompleks, didaktisk praksis, så har boka mye å by på. Bokas grunntone, eller «groove» for å bruke forfatterens ord, er spørrende; undring går hånd i hånd med kritiske blikk og maktanalyse. Krüger utfordrer det som blir tatt for gitt i utdanningsfeltet. Det er befriende at oppmerksomheten flyttes fra individer til strukturer og samspill, fra fasitsvar til tvil. Alt i alt er dette en bok som etter mitt syn kan være med på å øke lesernes mulighetsrom i deres didaktiske praksis.

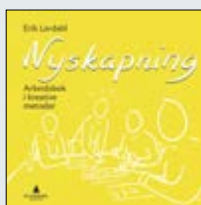
Kreativitet i lærerarbeidet

Erik Lerdahl
Nyskaping
Arbeidsbok i kreative metoder
Gyldendal Akademisk
246 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Mange skoler strever med betydelige problemer. Det kan gjelde saker som mobbing, ressursknapphet, uro, elever som ikke er interessert, foreldre som klager, eller konflikter i personalet.

For å få hjelp til løse slike problemer, har lærerne og ledelsen to alternativer. De kan enten vende seg til instanser *utenfor* skolen, eller de kan på ny vende oppmerksomheten mot seg selv og se hva de som er *innenfor*, kan få til sammen om de prøver på nye måter. En ny bok viser hvordan det siste alternativet kan skje. Erik Lerdal, som



er professor i kreativitet ved Høgskolen Kristiania, har forfattet boka *Nyskaping. Arbeidsbok i kreative metoder*.

Problemløsning og kreativitet

Det er komplisert er å drive skole. Derfor er det forunderlig at det så sjelden spørres etter mer kreativitet når en skole står oppi store problemer. Skal skoler følge Lerdals syn på de mulighetene kreativitet har, må dette sees på som et eget kompetanseområde. For å kunne utnytte ressursene i personalet, er en iblant avhengig av å ha personer som kan planlegge og lede kreative prosesser sammen med kollegiet.

Den kreative muskel

Lerdal hevder at det å handle kreativt er en evne som kan oppøves. Denne påstanden underbygger han med forskningsresultater. Han bruker uttrykket «den kreative muskel». Denne kan trenes, og det bør skje systematisk. Å være kreativ er altså ikke noe som bare er forbeholdt noen få, eller som bare oppstår i tilfeldige situasjoner. Videre hevder han like sterkt at om en skal få til nyskaping og problemløsning, må bruk av kreative metoder tas på alvor. De må integreres i det som ellers skjer. Dette gjelder både i det daglige arbeidet og i møtevirksomheten. For øvrig er det verd å merke seg at «[k]ritikk er en like vesentlig del av den kreative prosessen som fri assosiasjon» (s. 13).

Praktisk metodikk

Størstedelen av boka brukes til å presentere et vidt sett av forskjellige kreative arbeidsmåter som kan brukes for å realisere en kreativ praksis. Hver metode blir gjennomgått og forklart på en forbilliglig klar måte. Den pedagogen som ønsker å forsøke en mer kreativ praksis, har her et omfattende og praktisk materiale tilgjengelig.

Han deler arbeidsmåtene inn i tre kategorier:

- *Kartlegging* – her skal en finne mulige arbeidsmåter for de ulike fasene
- *Idégenerering* – der det dreier det seg om å få fram ideer
- *Foredling* – handler om å komme fram til løsninger som kan gjennomføres

For hver av disse fasene har han fra 15 til 30 kreative metoder.

Problemløsning via kreativitet?

Hva skal skolene egentlig gjøre når vanskelige tårner seg opp og personalets samlede erfaringer heller ikke gir tilstrekkelig hjelp? Det er sjelden jeg hører lærere si at skoleforskningen har noe konkret å bidra med. Etter å ha lest denne boka er jeg kommet til at det å ha innøvd et repertoar av kreative arbeidsmåter da kan være til hjelp.

Kreativitet i skole og næringsliv

Boka er skrevet primært for næringslivet. Der vet mange at evnen til nytenkning og oppfinnsomhet kan være avgjørende for om bedriften skal være levedyktig framover. Men skoleledere vil kunne ha vel så stor nytte av å utvikle kreativ kapasitet. I skolen snakker man gjerne om å satse på kompetanse, men hvor ofte har du sett at det kommer krav eller tilbud om *kreativitet* som kompetanse? Den som måtte våge å satse på dette, vil i så fall ha en verdifull grunnbok.

Ikke la deg lure av omslaget!

Dette er en gjennomført seriøs bok som bygger på omfattende erfaringer og et vidt sett av faglitteratur. Boka har likevel en stor brist. Forsiden er dessverre utformet på en måte som ikke svarer til seriøsiteten i innholdet. Den skygger for kvaliteten i det som er mellom permene.

For dette er en helt usedvanlig klok og praktisk bok. Den viser hvilke kreative ressurser som kan utvikles i personalet. Den aktualiserer kreativitet og nyskaping som kompetanseområde både i lærerutdannelsen og i programmer for

videreutdanning av skoleledere og PPT-ansatte.

Et boktips til Sannhets- og forsonings-kommisjonen

Ellen Thorsdalen

Mors døtre

ČálliidLágádus (forfatterens forlag)

376 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD

HISTORIKER

Forfatteren Ellen Thorsdalen har et stort ønske. Det er at «Sannhets- og forsoningskommisjonen» Stortinget nedsatte i juni i fjor for å granske konsekvensene av fornorskingspolitikken samene og kvenene ble utsatt for fram til 1960-tallet, skal lese boka hennes, *Mors døtre* (2018). Dette er en roman, utgitt på det samiske forlaget ČálliidLágádus (forfatterens forlag), og med den går Ellen Thorsdalen rett inn i den sentrale tematikken i hva som må være Sannhetskommisjonens arbeid.

Assimileringspolitikken

Fra 1700-tallet av, og mer systematisk fra siste halvdel av 1800-tallet, var den norske stats politikk overfor samer, kvener og sigøynere/tatre at disse minoritetene skulle assimileres inn i den store hvite, norske flokk, gjennom å forby minoritetenes bruk av eget språk og andre kulturelle særtrekk.

Ser vi på skoleverket, kommer denne politikken tydelig fram. «Finnefondet» ble opprettet på midten av 1800-tallet for å støtte norskundervisninga i samiske distrikt, og lærere som kunne dokumentere

gode resultat i fornorskingsarbeidet, fikk økonomisk belønning. Rundt 1900 ble det forbudt for kvener og samer å arbeide i språkblandede skoler, og de første tiårene inn på 1900-tallet ble norsk gradvis det eneste tillatte språk i undervisninga. Slik skulle kvenenes og samenes kulturelle identitet vaskes ut, til fordel for det norske storsamfunnets kulturelle verdier og uttrykk.

En samisk småbrukerfamilie

Det er en samisk småbrukerfamilie i ei lita nordnorsk fjordbygd i siste halvdel av 1930-tallet vi møter i *Mors døtre*. Familien bor et stykke opp i dalen, og sitt økonomiske innkomme får de dels gjennom hva jordbruk og sauehold gir, dels gjennom salg av husflidsprodukter. Med to sønner og fem døtre, samt en skrantende mor, sliter familien både økonomisk og sosialt. Faren strever, stille og arbeidsomt forsøker han å få endene til å møtes, mens den eldste datteren har reist ut og blitt lykkelig gift i et fiskevær i Finnmark.

Her kan innskytes at om familien i *Mors døtre* er samisk, så var situasjonen for kvenene i Nord-Norge ikke annerledes. Om det i noen bygder var en overvekt av kvener, i andre av samer, så var deres skjebne den samme i møtet med det norske storsamfunnet.

Thorsdalen makter kombinasjonen av å skape ei troverdig litterær ramme rundt sitt mer kulturpolitiske prosjekt: å vise hvordan den norske stats politikk overfor minoritetene i nord, spesielt skolepolitikken, skapte fortvilelse og manglende selvtilit hos barn, senere voksne, gjennom flere generasjoner.

Møtet med den norske skolen

Det er særlig yngstedattera, 14-årige Signy, vi følger på skolen, og der er ikke læreren nådig overfor *lappungan*: «Dokker e så dum at en sko tru at foreldran dokkers hadde putta dokker i en sekk og snørt igjen og mata dokker gjennom

spunshullet». Det står ikke på evnene og vilje til å lære hos Signy, men de stadige stikkene fra læreren gjør at selvtiliten stuper. Vi forstår at de eldre søsknene har hatt det på samme måte, etter endte skolegang kunne de knapt snakke eller skrive norsk, og har bare ett ønske: å komme bort fra Naustevåg, eller som de sier, Nusteluokta. Heldigvis bedrer situasjonen seg for Signy, da den etter hvert sengeliggende mora, som kommer utenbygds fra og behersker norsk godt, begynner å hjelpe datteren med å tilegne seg norsk.

Thorsdalen fremstiller Signys møte og opplevelser med den norske skolen empatisk og innsiktsfullt, samtidig som hun formidler bakgrunnen for fornorskingspolitikken. Her kommer hun også inn på frykten norske myndigheter hadde for «den finske fare», at høyreorienterte krefter i Finland som ønsket et «Stor-Finland» kunne utvikle seg til en potensiell militær trussel mot Norge.

En roman som bidrar til å forstå historien

Det er en vanskelig balansegang Thorsdalen begir seg ut på når hun på den ene siden skal bygge opp en troverdig historie som tar tak i leseren, og på den andre formidle kunnskap og innsikt om innholdet i og konsekvensene av den statlige fornorskingspolitikken. I det hele og store kommer Thorsdalen godt fra det. Vi følger livet i familien, der forholdet mellom døtrene står i fokus, hvor sjalusi og rivalisering får mye plass, og vi forstår at ønsket om å komme seg bort fra armod og ydmykelse står sterkt. Samtidig gir Thorsdalen oss små drypp av informasjon som får oss til å forstå og gir mening både til familiens indre liv og til enkeltpersonenes handlinger.

Mors døtre har et enkelt språk, og burde være velegnet for så vel yngre som eldre lesere. Riktignok kan man kanskje av og til ønske seg færre detaljbeskrivelser og

et noe større driv i framstillinga, men den stødige oppbygginga av handlinga gjør at man fengsles og leser med stigende interesse. Så når gamlemor dør mot slutten av boka, og vi aner at det kanskje ikke var en naturlig død, ja, da venter vi i spenning på neste bind. Og mange venter sikkert også i spenning på hva Sannhets- og forsoningskommisjonen kommer til å legge fram i september 2022.

Nasjonale ringvirkninger

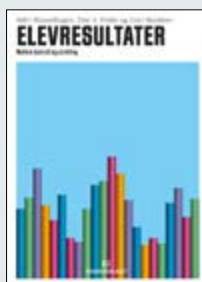
Sølvi Mausethagen, Tine S. Prøitz, Guri Skedsmo

Elevresultater *Mellom kontroll og kunnskapsutvikling*

Fagbokforlaget
167 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Nasjonale prøver ble gjennomført for første gang i 2004. En ny bok forteller om hvilken innvirkning disse prøvene har hatt på arbeidet i skolene i Norge:



Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling. Forfatterne er Sølvi Musethagen, Tine S. Prøitz og Guri Skedsmo.

Boka bygger på forskningsprosjektet Pra-Da-prosjektet som opererte med en tredelt problemstilling: Hvordan brukes resultatene av nasjonale prøver av 1) lærere, 2) skoleledere på ungdomstrinnet og 3) skoleansvarlige i kommunen?

Lærerne og de nasjonale prøvene

Forfatterne skriver: «Lærerne bruker resultatene av nasjonale prøver i mindre

grad enn skoleledere og de kommunale lederne» (s. 64). Og videre: «For lærerne er tilbakemeldinger fra elever og andre lærere, øvrig pedagogisk personale, skolens ledelse og foresatte viktigst» (s. 64). Jeg tolker dette som at lærerne synes de har mer nytte av reaksjoner fra mennesker de kan være i dialog med. Dette virker tillitvekkende.

Konklusjonen om lærernes begrensede bruk av prøvene kan likevel virke noe overflatisk. Så langt jeg kan se, synes forfatterne ikke å ta i betraktning lærernes mer indirekte bruk av resultatene. Min tanke er at samtaler lærere og skoleledere imellom ikke behøver ha prøveresultater som tema for at de likevel kan være sterkt influert nettopp av elevenes resultater og lærernes kunnskap om disse. Dessuten vil kommunikasjonen mellom lærere sjelden være upåvirket av deres overordnede, som ifølge disse forskere er mer opptatt av prøveresultatene enn de selv er. Ledelse skjer blant annet gjennom hvordan det bidrar til å forme småpraten i et kollegium. Men å forske på slike ringvirkninger er selvfølgelig langt mer krevende.

To typer logikk

Forfatterne har analysert seg fram til at skolene og kommunenes bruk av prøveresultatene varierer mellom to typer logikk (s. 143):

- Faglig-profesjonell logikk. Denne kjennetegnes ved blant annet brede og åpne mål, dialog og tillit til lærerprofesjonen, erfaringskunnskap og helhetlige hensyn.
- Prestasjonsorientert logikk. Denne kjennetegnes derimot ved smale og fastsatte mål, krav om transparens og kontroll, hierarki og distanse og instrumentell tenkemåte.

Bokas behandling av disse temaene gir lærere mange muligheter til å gjenkjenne og analysere egne erfaringer.

Målgruppe og formidling

Boka henvender seg til lærere, lærerstuderende, skoleledere, kommunale ledere, organisasjoner, politikere, byråkrater og andre med interesse for utvikling av skolen (s. 11). Det er ambisiøst å skulle fange interessen til en så bred gruppe, og det er rimelig å vurdere boka som et bidrag til forskningsformidling. Dermed skulle man forvente at det å bli forstått hos bokas målgrupper skulle ha prioritet framfor det å kommunisere til egne fagfeller. Dessverre ser dette ikke ut til å ha vært gjennomført.

Boka har mange unødvendig lange setninger. Et eksempel fra side 149:

«Overload»-problematikken, det vil si mengden av data som etter hvert blir gjort tilgjengelig for kommuner og skoler og som det hefter forventninger til å gjøre noe med, i kombinasjon med en forestilling om at en «effektiv» bruk av resultater er det gode og rette for elevene, viser hvor dominerende «data use» kan bli som en løsning dersom utviklingen ikke følges av en nyansert og kritisk diskusjon.

Boka er skrevet av tre pedagoger med tilknytning til lærerutdanningen ved tre universiteter. At disse forfatterne som ønsker å få praktikere i tale, aksepterer denne type formuleringer, er vanskelig å forstå. Ellers er det rimelig å spørre: Hvor var fagligheten hos Fagbokforlaget da dette slapp gjennom?

Ellers inneholder teksten en rekke formuleringer som gir inntrykk av at forfatterne tidvis er mer opptatt av å kommunisere med sin egen tekst enn med dem de henvender seg til. Her er eksempler fra side 121: «Vi har i det foregående kapitlet vist...; I dette kapitlet ser vi nærmere på...; Som vi har pekt på i de tre foregående kapitlene...». En slik språkbruk er ofte et tegn på at boka kunne vært bedre strukturert.

Oppsummering

Boka tilbyr kunnskap om og perspektiver på hvordan nasjonale prøver blir benyttet på en skole og i en kommune.

Men disse innsiktene er dessverre formidlet i en språkform som vanskelig kan skape interesse for budskapet. Alle de lærere og skoleledere som arbeider for å utnytte disse prøvene til elevenes beste, hadde fortjent bedre.

Ett spørsmål, mange svar

Ole Jacob Madsen
Generasjon prestasjon
Hva er det som feiler oss?

Universitetsforlaget
238 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD
HISTORIKER

Ole Jacob Madsen, forfatteren av *Generasjon prestasjon*, viser allerede i undertittelen at bokens tema spenner videre enn bare én generasjon:

Hva er det som feiler oss alle? Når det er sagt, må det også sies at det er de unges situasjon som først og fremst er Madsens anliggende.

Med utgangspunkt i motsetningen mellom på den ene siden oppfatningen av at dagens ungdom sliter psykisk og har det vanskelig, og på den annen at aldri har ungdom hatt bedre forutsetninger for å realisere seg selv, går Madsen kritisk inn på forestillinger og antagelser om hvordan ungdom i dag egentlig har det. Her problematiserer han rundt den «tilsynelatende selvmotsigelsen mellom hvordan vi objektivt har det, og hvordan

vi subjektivt føler oss». I den sammenheng stiller han et viktig spørsmål: Hva er årsaken til at mange, og ikke bare unge, føler seg deprimerte? Jo, forklarer Madsen og henviser til den franske sosiologen Alain Ehrenberg, det er den skammen mange føler fordi man ikke opplever å lykkes i et samfunn der alt er mulig.

Så er det kanskje selve samfunnsutviklinga, med troen på at et moderne samfunn vil være rasjonelt og sikre alle velstand og lykke, som har en skyggeside av ensomhet og angst? Madsen gir en omfattende drøfting av både hvordan filosofer som Nietzsche, Marx, Durkheim, Weber, Freud, Adorno mfl. tilnærmet seg og analyserte forholdet mellom samfunn og individ, og hvordan nåtidige samfunnsvitere har gjort det samme når det gjelder utfordringene de ser i dagens samfunn. Når både Gud og ideologiene er døde, skaper ikke konsum og forbruk mye mening og håp. Og, konkluderer Madsen, «dersom (det umulige) spørsmålet om tilværelsens opphav ikke er løst, så vil dette bli et uendelig og utmattende arbeid for den generasjonen som vokser opp i dag».

Som professor i kultur- og samfunnspsykologi ved Universitetet i Oslo har Ole Jacob Madsen et solid fundament for *Generasjon prestasjon*, og med henvisning til både andres og egen forskning er det med faglig tyngde han påpeker at det snarere er andre forhold enn ungdommen selv som bør under lupen. Ikke slik å forstå at unge ikke opplever forventningspress som psykisk slitsomt, men psykologers og andre behandles hang til å diagnostisere er i seg selv del av problemet.

Samtidig er den generelle samfunnsutviklingen utfordrende, og Madsen forklarer at når mange jenter sier de har psykiske plager, kan forklaringen ligge i at de

[...] er den første generasjonen som for alvor blir konfrontert med en nyliberal,

nasjonal overskridende kultur der selvstyring, selvforandring og selvscenesettelse er nøkkelingredienser. Globaliseringens tentakler snor seg ubønnhørlig via bredbåndskabler og fiberoptikk inn i soverommene deres.

Gutter på sin side har hatt «romsligere kjønnsrollemønstre» og har derfor unngått samme press, men mye tyder på at også de er i ferd med å merke «selvets tretthet» på kroppen.

Madsen er ikke bare oppdatert på forskningsresultater, men bruker også medieoppslag og skjønnlitteratur for å få frem sine poeng. Det fungerer bra og får også frem hvordan terapeutiske begrep har blitt alminneliggjort og har nedfelt seg i dagligspråket i form av uttrykk som «prestasjonssamfunnet», «flink pike», «generasjon prestasjon» med flere. Madsen viser hvordan disse begrepene har blitt brukt, og hvilke konsekvenser det har medført i form av sykeliggjøring av ungdommen.

Generasjon prestasjon favner vidt, og Madsens anliggende er tydeligvis mer å avklare hvordan dagens unge faktisk har det, enn å gi lettvinde svar på medieoppslag. Han sier selv at boken leses best som «en undersøkelse av hvordan vi snakker om unges livsutfordringer». På den annen side forklarer Madsen, idet han henviser til den tyske ungdomsforskeren Thomas Ziehe, at diskusjonen om ungdommens tilstand til sjuende og sist dreier seg om hvordan vi alle har det, og hvor vi som samfunn er på vei. Det er ytterligere et argument for å lese *Generasjon Prestasjon*.



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet

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



20. mars Kurs for lærere i psykologi 1

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Wilhelm Egeland

Velkommen til en praksisnær kursdag for lærere i Psykologi 1, vgs. Her vil deltakerne selv få være med å vurdere en autentisk eksamenssituasjon. Kurset er hovedsakelig rettet mot lærere som underviser i psykologi 1, men innholdet vil også være nyttig for de som underviser i psykologi 2.



21. mars og 5. juni Hva er god ledelse? Fra begrep til grep

Sted: Tromsø (21. mars) / Bergen (5. juni)
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Harald Stokkeland

Målet med kurset er både å få oversikt over ulike aspekter – nøkler – til god ledelse, og reelt forbedre deler av eget lederskap. Ved kursets slutt skal hver deltaker sitte igjen med en forståelse av sine beste sider og ha fått muligheten til selv og sammen med andre å identifisere inntil tre nøkler det kan virke klokt å file litt på. **Kun 25 plasser.**



21. mars og 2. oktober Et helt vanlig barn – er det en utrydningstruet art?

Sted: Oslo (21. mars) / Stavanger (2. okt)
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Kirsten Flaten

Kurset handler om variasjonen i å være et vanlig barn, som de unike og individuelle individene de er. Svært mye av barns utvikling er godt innenfor det vanlige, selv om det ikke følger en gjennomsnittsnorm. Kanskje is i magen og kunnskap om variasjon hos barn er noe av det hjelpeapparatet skal bidra med?



22. mars og 5. april Kurs for historielærere i vgs

Sted: Bergen (22. mars)/Bodø (5. april)
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Morten Iversen, Glenn T. Helgø

Målet med dette kurset er å gi deltakerne konkrete tips som man kan benytte med en gang, samt bidra til å skape en mer homogen vurderingspraksis blant historielærere i forbindelse med gjennomføring av muntlig eksamen. Fagfornyelsen og det nye læreplanforslaget i historie, knyttes også til kursinnholdet.



1. april og 3. april Kurs om programmering – matematikklærere i vgs

Sted: Oslo (1. april) / Bergen (3. april)
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Morten Munthe

Fagfornyelsen er i gang og nye læreplaner er under utarbeidelse. Programmering inntar en markant plass i matematikkfaget. For å kunne bruke programmering må lærerne, i tillegg til å kunne programmere, vite hvordan programmering kan bidra til økt matematisk forståelse hos elever.



2. april Hvordan kan vi best møte elever med bekymringsfullt skolefravær?

Sted: Lærernes hus
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Silje Hrafa Tjersland

Kursdeltakere vil få tilgang til en rekke konkrete arbeidsverktøy til bruk i praksisfeltet. For deg som jobber direkte med eleven vil du få innsikt i fremgangsmåter og tiltak som har gitt gode resultater i fastlåste fraværssaker.



9. april Livsmestring og helse i skolen. Et relasjonelt perspektiv

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Anne Sælebakke

Hva trenger barn og unge med tanke på dagens og morgendagens utfordringer? Kurset presenterer en allmenn tilnærming til livsmestring og helse, basert på trygge lærer-elev relasjoner og relasjonell klasseledelse. Mindfulness presenteres som en hensiktsmessig og forskningsbasert tilnærming. Kurset er praktisk rettet.



10. april Fagfornyelsen: Seminar om arbeidslivsfag

Sted: Lærernes hus
Pris: Seminaret er gratis
Forelesere: Arne Olav Walbye m.fl.

Fagfornyelsen er en utmerket anledning for skolene til å videreutvikle opplærings tilbudet. Det har lenge vært ønskelig med mer praksisrettede tilbud til elever på ungdomstrinnet. Arbeidslivsfag er en slik mulighet.



11. april Barn utsatt for seksuelle overgrep og vold

Sted: Thon Hotel Nordlys, Bodø
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Øivind Aschjem

Målet med kurset er å gi deltakerne innsikt og forståelse for de utsatte barnas situasjon. Hva er det som bidrar til fortsettelse av traumatiserende barndomsopplevelser? Hvordan vi kan motvirke hemmeligholdelse? Hvordan møte krenkede barn og deres foresatte?



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet

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



25. april Levende klassemiljø

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Jørgen Moltubak

Klasseledelse og relasjonsbygging i en skole i endring

Levende klassemiljø er et kurs for lærere og lærerstudenter som ønsker konkrete og inspirerende redskaper. Du lærer teknikker for å utvikle et tydelig læringsfokus og sterk relasjonsbygging i undervisningen.



26. april Kurs for lærere i kunst og håndverk

Sted: Quality Hotel Augustin, Trondheim
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Eva Lutnæs

Faglig progresjon, vurdering koblet til fagfornyelsen

I 2020 innføres ny læreplan i faget kunst og håndverk. På kurset får du en oppdatering om fornyelsen av faget kunst og håndverk, verktøy til egen vurderingspraksis og eksempler på undervisningsopplegg.



21. mai Skrijving fra første skoledag

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Iris Hansson Myran

Når skolestarterne skal skrive, er leken og en utforskende tilnærming en god inngang til skriftspråket. På dette kurset vil du tips og råd om hvordan du på best mulig måte legge til rette for nettopp det.



22. mai Hvordan forstår vi utfordrende atferd i skolen, og hvordan kan vi håndtere dette?

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Pål Roland

Arbeid med elever som er utfordrende beskriver lærere som noe av det vanskeligste når det gjelder utøving av klasseledelse. Krevende atferd utfordrer lærerens autoritet, forstyrrer læringsprosesser og kan skape sterk stress opplevelse hos både elever og lærere. Dette kurset vil belyse denne problemstillingen fra ulike vinkler.



24.–28. juni Nordic Teachers' Space Camp 2019

Sted: Andøya, Nordland
Pris: 3000 (medlem) ink.kost og losji
Målgruppe: Realfagslærere
Arrangør: Utdanningsforbundet og NAROM

Hensikten med sommerkurset er å øke interessen for, og i større grad ta i bruk, romrelaterte emner og teknologi i skolen. Det blir forelesninger og gruppearbeid hvor kunnskapen settes ut i praksis. Deltakerne vil få bruke de unike nasjonale ressursene som finnes på Andøya Space Center.



7.–8. august Kurs for lærere: Med Peer Gynt i klasserommet

Sted: Gålå, Vinstra
Pris: 1385 (medlem) 2100 (andre)
Utdanningsforbundet og Peer Gynt as inviterer til spennende kurs på Gålå. Du kan velge en praktisk workshop hvor vi lærer å dramatisere Peer Gynt i klasserommet eller en workshop der temaet er hvordan bruke spillpedagogikk for å formidle Ibsen. Det blir vandring langs verdiveien – og vi skal se forestillingen ved Gålåvatnet. **Begrenset antall plasser.**



26. september Gode lesestrategier

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Vigdis Refsahl

Kurset gir en innføring i hva lesestrategier er, hvilke strategier som passer for mellom- og ungdomstrinnet og hvordan man kan undervise i dem. Målet er at elevene skal kunne velge hensiktsmessige lesestrategier i møtet med ulike tekster og ulike lesesituasjoner.



16. oktober Fagfornyelsen – konsekvenser for matematikkundervisningen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Mona Røsseland

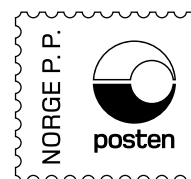
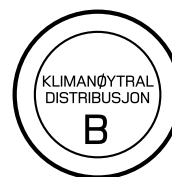
Dybdelæring og økt fokus på utvikling av forståelse i matematikk er sentrale punkter i fagfornyelsen. Det kommer en tydelig presisering av arbeidsmåter, metoder og tenkemåter i matematikk, uttrykt gjennom kjerneelementene i faget. Kurset vil være konsentrert om kjerneelementenes praktiske konsekvens i klasserommet.



15. november Seksuelle overgrep mot barn

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Siri Søfteland

Mange overgrepsutsatt barn lever store deler av livet uten at andre får vite om misbruket. Kunnskap, kompetanse og handlekraft er nødvendig for å lykkes i arbeidet med å se og hjelpe disse barna. Dette kurset gir grunnleggende kunnskap for å kunne arbeide med seksuelle overgrep mot barn.



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

Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

Om å skrive i sand



– På et besøk i en liten skolestue i Rättvik i Sverige så jeg en liten pult med plass til to. Det spesielle var at «pultlokket» besto av en slisse med sand i og en kloss til å viske ut med, forteller Knut Ståle Hauge. Omviseren kunne fortelle ham at dette var en såkalt «sandpulpit». Her kunne ungene sitte og skrive bokstaver med pekefingeren – og stryke dem ut øyeblikkelig hvis de ikke var fornøyd. Ved økt ferdighet kunne de skrive med en pinne – og da var nok vegen kort til blyant og papir.

Senere mottok han en gjenstand til læremiddelsamlingen i Hamar: en modell med interiør fra en skolestue. «Klasserom fra 1812» sto det på en lapp, og under arbeidet med å restaurere modellen oppdaget han at den forreste pulten hadde karmer! Dette stemte svært godt med gamle illustrasjoner han hadde mottatt; dette måtte være en sandpulpit.

En modell av et klasserom fra 1812. Pulten i første rekke er en «sandpulpit», en blanding av skolepult og sandkasse elevene kunne bruke til å tegne bokstaver med fingrene.

På første rekke hadde altså ungene sittet og skrevet i sand. Han bestemte seg da for å snekre en «sandskriverpult» i full størrelse basert på fotografier fra Sverige. I dag kan elever som møter på utstillingen, prøve å skrive i sanden akkurat som man gjorde for 200 år siden. Det blir kanskje ikke så ulikt det å skrive med fingertuppen på nettbrettene sine.



Bedre Skole har i denne serien gitt leder for Haugesamlingen ved Høgskolen i Innlandet, Knut Ståle Hauge, i oppdrag å trekke fram interessante læremidler og konkretiseringsobjekter fra norsk skolehistorie.

En rekonstruksjon av en sandskriverpult. Denne kan sees i Hauge-samlingen i Hamar.